

M

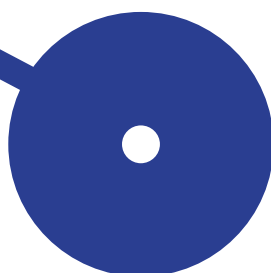
MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

COmpreEnSÃO: um percurso múltiplo

Ana Emanuela Correia Moreira

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Emanuela Correia Moreira

COmpreEnSÃO: um percurso múltiplo

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Emanuela Correia Moreira

COMpreEnSÃO: um percurso múltiplo

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Supervisão: Professora Doutora Ana Sofia Lopes, Professora Doutora Cristina Maia e Professora Doutora Vânia Graça

Porto, julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Este Relatório de Estágio é produto não apenas do meu esforço e resiliência, mas também do apoio e suporte dos que estiveram ao meu lado. Assim:

Obrigada à Prof. Dra. Inês Oliveira, por ser um exemplo de respeito e rigor. Obrigada pelo seu apoio e paciência, por acreditar sempre em mim.

Obrigada a todos os Professores Supervisores, que me ajudaram a refletir sobre a minha ação, permitindo-me fazer sempre mais e melhor.

Obrigada às Professoras Cooperantes, pela recepção calorosa e pela confiança. Foi um privilégio poder acompanhar-vos ao longo deste ano letivo.

Obrigada aos alunos com quem contatei, pelos abraços e pelos risos. Aprendi muito convosco.

Obrigada à minha família e amigos, que foram indispensáveis em momentos de fraqueza, por me proporcionarem pequenas fugas à minha rotina agitada.

Obrigada ao meu noivo, pelo suporte incondicional. Sem ti, simplesmente não seria possível.

RESUMO ANALÍTICO

A elaboração do presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para a obtenção do grau de mestre. Este trabalho foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023/2024, onde decorreram os estágios nos dois ciclos de ensino, e pretende colocar em evidência os conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo, cujo desenvolvimento sustentou a prática educativa desenvolvida pela mestranda, espelhando o desenvolvimento do perfil profissionalizante investigativo e reflexivo. Assim, ao longo deste relatório, encontram-se pressupostos teóricos, normativos e legais que sustentaram o trabalho desenvolvido pela mestranda nos contextos educativos, desvendando o perfil docente construído pela mesma.

Considerando que a dimensão investigativa e reflexiva se afigura como fundamental na profissão docente, a ação pedagógica desenvolvida potenciou o desenho e implementação de um projeto de investigação. Deste modo, procurou-se analisar o contributo das cadeias de referências para o sentido do texto, recorrendo-se à metodologia Investigação-Ação, intervindo, em linhas gerais, no desenvolvimento da consciência linguística, colocando-a ao serviço do desenvolvimento da competência leitora-

Este relatório representa o culminar de todo o contributo da formação académica na sua formação inicial docente. Caminho este que foi trilhado indo ao encontro de uma prática educativa consistente e de qualidade, que se traduz em aprendizagens mais significativas para os alunos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Construção docente; Investigação-ação; Compreensão leitora; Coesão textual.

ABSTRACT

This internship report was written as part of the Supervised Teaching Practice course of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, to obtain a master's degree. This work was developed over the course of the 2023/2024 academic year, during which the internships in the two teaching cycles took place, and aims to highlight the knowledge built up over the course of the training programme, the development of which underpinned the educational practice developed by the master's student, reflecting the development of the investigative and reflective professional profile. Thus, throughout this report, there are theoretical, normative and legal assumptions that underpinned the work carried out by the master's student in educational contexts, revealing the teaching profile she built.

Considering that the investigative and reflective dimension is fundamental to the teaching profession, the pedagogical action developed led to the design and implementation of a research project. The aim was to analyse the contribution of chains of reference to the meaning of the text, using the Action Research methodology, intervening, in general terms, in the development of linguistic awareness, putting it at the service of the development of reading competence.

This report represents the culmination of all the academic training that has contributed to her initial teacher training. A path that has been trodden towards a consistent, quality educational practice that translates into more meaningful learning for the students.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Teaching construction; Action-Research; Reading comprehension; Textual cohesion.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	4
1.1. O SISTEMA EDUCATIVO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO	4
1.2. A ESCOLA DO SÉCULO XXI	9
1.3. O PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO	12
1.4. OLHAR REFLEXIVO SOBRE A EDUCAÇÃO	16
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	18
2.1. O AGRUPAMENTO	18
2.1.1. A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CEB	22
2.1.2. A ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB	24
2.2. PERFIL DAS TURMAS	28
2.2.1. A TURMA DO 4.º ANO	28
2.2.2. A TURMA DO 5.º ANO	34
2.2.3. A TURMA DO 6.º ANO	37
2.3. OLHAR REFLEXIVO SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO	40
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	42
3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	42
3.2. O PAPEL DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	48
3.2.1. O 1.º CEB E O 2.º CEB	50
3.2.1.1. O PROFESSOR DO 1.º CEB	51
3.2.1.2. ECOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB	55
3.2.1.3. SER PROFESSOR NO 2.º CEB	60
3.2.1.4. ECOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NO 2.º CEB	65
3.3. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES	74
3.4. OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DOIS CICLOS DE ENSINO	80

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – COMPREENSÃO: O CONTRIBUTO DAS CADEIAS	
REFERENCIAIS PARA O SENTIDO DO TEXTO	84
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	84
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	91
4.3. QUADRO CONCEPTUAL.....	92
4.3.1. LER NO SÉCULO XXI.....	92
4.3.2. DA LEITURA À COMPREENSÃO.....	94
4.3.3. O CONTRIBUTO DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO LEITORA	98
4.3.4. DA COESÃO TEXTUAL À COESÃO REFERENCIAL.....	100
4.3.5. CONTRIBUTOS DA COESÃO REFERENCIAL PARA A COMPREENSÃO LEITORA.....	104
4.4. A METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	107
4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	110
4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	114
4.5.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO	116
4.5.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO	121
4.5.3. TERCEIRA INTERVENÇÃO.....	123
4.5.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AO INQUÉRITO FINAL.....	128
4.6. OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	146
LEGISLAÇÃO	148
APÊNDICES.....	149
Apêndice A – Planificação da aula sobre a Reconquista Cristã.....	149
Apêndice B – Fundamentação Pedagógico-Didática da aula.....	151
Apêndice C – Planificação da Unidade Didática “Os problemas de D. Dinis”	152
Apêndice D – Planificação da aula <i>P de Porto</i> inserida na unidade didática Percursos Poéticos	154
Apêndice E – Fundamentação Pedagógico-Didática da aula de Português “Escrever à maneira de ...” da unidade didática Percursos Poéticos	155

Apêndice F – Narrativa Reflexiva relativa à aula “Escrever à maneira de ...” da unidade didática Percursos Poéticos.....	156
Apêndice G – Planificação da aula de HGP “Poesia Censurada” inserida na unidade didática Percursos Poéticos.....	157
Apêndice H – Recurso didático construído para a aula “Poesia Censurada”	158
Apêndice I – Inquérito inicial do projeto de investigação.....	159
Apêndice J – Guiões de orientação dos Laboratórios Gramaticia implementados na primeira intervenção do projeto de investigação	161
Apêndice K – Planificação da segunda intervenção do projeto de investigação	164
Apêndice L – Planificação da terceira intervenção do projeto de investigação	166
Apêndice M – Guião orientador das tarefas propostas na terceira intervenção do projeto de investigação	167
Apêndice N – Regras e Funcionamento do jogo Retomas Gloriosas	168
Apêndice O – Inquérito final do projeto de investigação	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Calendarização das diferentes fases do estágio.....	44
Quadro 2 – Calendarização das regências relativas ao 1.ºCEB	46
Quadro 3 – Calendarização das regências relativas ao 2.º CEB	46
Quadro 4 – A Coesão textual nas AE (DGEi, 2018)	88
Quadro 5 – Cronograma das sessões do projeto de investigação	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo de Lewin (1946, in Latorre, 2003, p. 24).....	14
Figura 2 – Construção do puzzle das frações equivalentes.....	59
Figura 3 – Registo fotográficos da atividade de Natal e Feirinha de Natal	76
Figura 4 – Registos fotográficos da atividade Janeiras.....	77
Figura 5 – Registo fotográfico do momento musical preparado para o Sarau Cultural, no âmbito das Comemorações do 25 de Abril	79
Figura 6 – Sessão do concurso Taco a Taco.....	80
Figura 7 – O Processo de Desenvolvimento da Compreensão Leitora	96
Figura 8 – Espiral cíclica da Investigação-ação	109
Figura 9 – Registo fotográfico do inquérito final.....	129

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIações

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CF. – confrontar

CREC – Complemento Regulamentar Específico do Curso

DGE – Direção-Geral da Educação

ET AL. – et alii (latim) (e outros)

HGP – História e Geografia de Portugal

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

RE – Relatório de estágio

S.D. – sem data

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) intitula-se “COMpreEnSÃO: um percurso múltiplo” e foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta encontra-se integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto. A elaboração deste relatório consagra-se como um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação profissional docente, como explicitado no Decreto-Lei 79/2014.

O título do presente relatório inicia-se com um trocadilho entre as palavras compreensão e coesão, explicitando o objeto do projeto de investigação desenvolvido e, ulteriormente, alude para o caminho formativo percorrido ao longo da PES, de onde emerge a base da construção do seu perfil docente.

Explicitada nos documentos orientadores da UC, a dimensão investigativa do papel docente ganha peso, medida e consistência na prática educativa. Nas palavras de Vieira (2016), a formação inicial para a docência tem muitas visões, sendo uma delas a “orientação para o desenvolvimento da capacidade dos professores tomarem decisões acerca do ensino em função das circunstâncias em que trabalham” (p. 22). Esta perspetiva da formação inicial docente cimenta-se no processo de descoberta do professor em formação, que lhe dá liberdade de indagação e de experimentação, potenciando reflexões mais significativas e, conseqüentemente, uma prática de ensino e de aprendizagem com cada vez mais qualidade.

A PES decorreu nos dois ciclos de ensino para o qual habilita os seus mestrandos, de forma separada e em escolas distintas, embora do mesmo agrupamento do distrito do Porto. Foram acompanhadas três turmas: uma de 4.º ano de escolaridade, uma de 5.º ano na componente curricular de Português e uma turma de 6.º ano de escolaridade na área curricular de HGP.

No decorrer deste RE, pretende-se espelhar o desenvolvimento da mestranda, quer das suas práticas educativas e dimensões que lhe estão inerentes, mas também esclarecer sobre o

caráter teórico, reflexivo e investigativo intrínseco à profissão docente e a evolução destas conceções ao longo do percurso formativo. Em termos de estrutura, e após a presente introdução, este RE está organizado por quatro capítulos: Enquadramento Curricular e Profissional, Caraterização dos Contextos Educativos, Análise Reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada e, por fim, a Dimensão Investigativa - COMpreEnSÃO: o contributo das cadeias referenciais para o sentido do texto.

O capítulo I, *Enquadramento Curricular e Profissional*, tal como o nome indica, tem como objetivo fornecer ao leitor um quadro conceptual evolutivo da legislação educativa, estabelecendo uma relação com os desafios apresentados à escola e aos professores no século XXI. Além disso, procura-se tornar evidente a relação dessas disposições com as dimensões investigativas e reflexivas do professor do século XXI. No final do capítulo, encontramos uma reflexão sobre a perspetiva da mestrandia neste âmbito, nomeadamente sobre a forma como percebe a educação no nosso país, englobando os princípios teóricos referenciados ao longo do capítulo.

No capítulo II, *Caraterização dos Contextos Educativos*, o leitor pode encontrar uma descrição aprofundada dos contextos educativos onde decorreu a PES, bem como as turmas acompanhadas. De forma a criar uma visão ampla sobre a realidade educativa onde a professora em formação esteve imersa, primeiramente apresenta-se uma caraterização do respetivo agrupamento de escolas, seguido de uma caraterização de cada uma das instituições e das respetivas turmas. Para a elaboração deste capítulo, foi fundamental realizar uma leitura e análise do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades entre outros documentos, bem como a Observação-Participação da professora em formação. Encontra-se ainda, no final deste capítulo, uma pequena reflexão sobre as premissas teóricas postuladas no capítulo um, relacionando-se de forma pessoal com as experiências da professora em formação no contexto educativo da PES.

O capítulo III é dedicado à *Análise Reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada*. Como o próprio nome indica, não se apresenta apenas como uma descrição detalhada da estrutura e

funcionamento da UC, mas antes declara-se como uma reflexão do processo de desenvolvimento da mestranda ao longo do seu percurso formativo. Assim, e após uma explicitação sobre a estrutura e funcionamento da UC, apresentam-se pressupostos teóricos que nortearam o desenvolvimento da professora em formação e das suas práticas em cada um dos ciclos de escolaridade, e de seguida, exemplifica esse processo evolutivo através de reflexões sobre as intervenções educativas nos dois ciclos de escolaridade. Por fim, no final deste capítulo, apresentam-se projetos e atividades dinamizados e/ou acompanhados pela professora em formação e uma análise reflexiva sobre os dois ciclos de escolaridade, que pretende ser aglutinadora de toda a informação e reflexões realizadas ao longo do capítulo.

O último capítulo tem como título *Dimensão Investigativa - COMPREENÇÃO: o contributo das cadeias referenciais para o sentido do texto* e engloba o projeto de investigação levado a cabo ao longo da PES. Neste projeto, procurou-se criar uma relação entre a Compreensão Leitora e a Coesão Referencial, analisando o contributo da construção de cadeias referenciais para o desenvolvimento da compreensão leitora na turma de 5.º ano de escolaridade. Após uma contextualização do ponto de partida da mestranda, colocando em evidência as motivações e a pertinência da sua reflexão, segue-se a explicitação da questão de partida e respetivos objetivos. Depois, é apresentado o quadro conceptual que orientou a mestranda sobre os domínios curriculares envolvidos, seguido de um enquadramento referente à metodologia Investigação-Ação e relativamente a Técnicas e Instrumentos de recolha de dados. Depois, faz-se uma análise dos resultados obtidos no inquérito inicial, seguido de uma apresentação do desenho das sessões. Por fim, após uma realização de uma análise reflexiva sobre todas as sessões, encontra-se a análise dos resultados obtidos no inquérito final, realizado no final do ano letivo dos alunos.

Este relatório termina com as *Considerações Finais*, que unificam todo o percurso da mestranda na PES.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Durante toda a formação académica, nomeadamente na licenciatura em Educação Básica e no presente mestrado, foram vários os momentos onde se promoveram reflexões sobre as várias representações da profissão docente, considerando a evolução do papel da profissão na sociedade, que legitima (ou não) a profissão nos dias que correm, bem como as várias dimensões intimamente associadas a esta prática profissional. Neste capítulo, apresenta-se a construção de uma análise reflexiva a sobre estas questões, evidenciando o desenvolvimento da mestranda acerca do papel da escola, do professor, a sua evolução e as dimensões envolvidas na prática profissional, tendo por base os documentos que determinam o currículo e os documentos legais.

1.1. O SISTEMA EDUCATIVO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

A educação sempre foi o motor da evolução e desenvolvimento da Humanidade. Ao longo dos tempos, foi através dela que a população foi subjugada a ideais tiranos, influenciada pela desinformação e analfabetismo, mas nela também se encontram as repostas necessárias que originaram revoluções e transformações sociais de várias ordens. A sua dimensão transformadora permite afirmar que ela detém o verdadeiro poder – desde sempre. Estas premissas são reconhecidas por governos e instituições supragovernamentais de todo o mundo. Apesar de não ser a única, a verdade é que a análise da evolução legislativa sobre a educação permite caracterizar também a evolução nacional ou de uma região, pois nela se encontram explanados os seus princípios orientadores. Não se podia iniciar este relatório sem essa explicitação e análise, dados esses que irão fornecer pistas importantes para as reflexões que se seguem, ao longo do presente relatório.

Não se pode falar do progresso e do desenvolvimento do ensino em Portugal sem referir, primeiramente, a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Homologada na Lei

Constitucional nº 46/86, foi publicada no Diário da República nº 237 a 14 de outubro de 1986, esta legislação marca a cessação do sistema educativo do Estado Novo. Do mesmo modo, esta legislação marca um ponto de viragem a vários níveis na educação em Portugal, “definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais” (Alarcão et. al., s.d., p. 3). Ao longo do documento, quer nos princípios orientadores quer nas finalidades, encontramos os chavões correspondentes ao tempo histórico vivido no nosso país: a liberdade de “aprender e ensinar” (Art. Nº 2, ponto 3), estabelecendo o “ensino não confessional” (Art. Nº 2, ponto 3, alínea b) e a não interferência do Estado na programação da “educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Art. Nº 2, ponto 3, alínea a). Um outro chavão que se destaca é a democratização, em prol do ensino, definindo-se o sistema educativo como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Art. Nº 1, ponto 2).

É nesta legislação que se encontra um conjunto de objetivos gerais do ensino básico, explicitados no artigo nº 7, onde claramente se denota a base humanista e os valores democráticos tão recentes no nosso país, sendo que o artigo seguinte particulariza estes objetivos para cada ciclo de ensino. No que ao ensino básico diz respeito, destaca-se a organização dos ciclos do ensino básico (CEB) (Art. Nº 1, ponto 1). O 1.º CEB é caracterizado como “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Art. 1, ponto 1), já no 2.º CEB descreve-se a sua “organização por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (Art. 8, ponto 2). Assim, parte-se da monodocência do 1.º CEB para um professor por área no 2.º CEB, e que, segundo a caracterização e objetivos postulados no documento, que se afiguram como pouco claros, tende-se a afirmar que existe um claro desfasamento entre a legislação e a realidade educativa, especialmente no 2.º CEB. Primeiro, porque a monodocência não é uma regra estabelecida, embora esteja previsto na lei o regime de coadjuvação, potenciador de aprendizagens mais significativas nos alunos em

determinadas áreas curriculares. E em segundo lugar porque a lógica disciplinar estabelecida no 2.ºCEB, de compartimentação horária com um professor por área curricular, não responde de forma adequada ao objetivo de áreas interdisciplinares postuladas na legislação, além de ser considerada um choque muito grande para esta faixa etária (Alarcão et. al., s. d.).

Iniciando uma reflexão sobre a evolução da legislação no que ao perfil docente diz respeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo português diminui o pré-escolar, pois não o aponta como parte integrante da escolaridade obrigatória (Art. Nº 6, ponto 1), mas como um aspeto complementar à ação familiar (Art. Nº 4, ponto 2). Sob o olhar dos dias de hoje, a sua importância é manifestada através da urgência social, dando oportunidade à criança de revelar e de desenvolver as suas potencialidades afetivas, morais e sociais, despistando precocemente as suas necessidades específicas (Alarcão et. al., s.d.). O desenvolvimento da conceção anteriormente referida espelha-se, por exemplo, no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que tem como objeto definir o perfil do educador e dos professores do 1.ºCEB. Imediatamente no artigo 1.º, depreende-se a evolução sobre a educação pré-escolar, na medida em que se admite um perfil geral comum, aproximando assim, o saber e papel específico do professor do 1.º CEB ao do educador de infância, ampliando as dimensões e saberes do professor do 1.º CEB a questões do foro afetivo, social e emocional dos alunos, compreendendo que o seu desenvolvimento saudável é fundamental para o sucesso escolar. Por outro lado, eleva a importância educativa e social do educador de infância, enfatizando o seu papel essencial no crescimento da criança, através da criação de oportunidades de aprendizagem promotoras da igualdade e da democracia. Além desta questão, a importância desta legislação prende-se com o facto de explicitar os objetivos de cada área científica, demarcando as orientações para a organização dos cursos de formação inicial docente, que devem estar devidamente creditados, certificando para a qualificação profissional docente em áreas especializadas.

Como documento normativo complementar ao anterior, o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto apresenta o perfil de desempenho geral docente, onde se reconhece o papel da reflexão e da investigação na prática como âncoras fundamentais de cada prática educativa.

Estes conceitos são encarados como posturas profissionais, estabelecendo uma ligação clara entre a reflexão sobre a prática educativa e a reflexão sobre, em e para a ação, tendo em vista, em última instância, a melhoria da qualidade do ensino em Portugal. É nesta legislação que se contemplam os saberes docentes e legitimam o papel da investigação e da reflexão como parte da profissão, aliado a um saber científico sólido sobre a componente curricular a que se candidata.

Sobre este assunto, não se pode rever a legislação curricular e profissional sem abordar o caráter disruptivo da Declaração de Bolonha. Esta foi assinada em 1999 por vários países europeus e pretendia uma uniformização dos padrões de formação superior. Este objetivo seria atingido através da reestruturação do ensino superior, estabelecendo três ciclos de ensino na formação universitária. Assim, compreende-se que a tónica se encontrava na qualidade da formação, além de permitir esbater as fronteiras entre os países europeus, no âmbito da educação. No que à formação inicial de professores diz respeito, este documento veio alterar os pressupostos legais. A partir de Bolonha, qualquer candidato a futuro professor deveria obter o segundo grau do ciclo de estudos do ensino superior. Esta disposição legal encontra-se no Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, e é apontada como uma reestruturação fundamental na melhoria das práticas educativas. Os dois ciclos de estudos têm uma lógica gradual associada, partindo dos conhecimentos gerais para os específicos, algo que também justifica a divisão entre os mestrados profissionalizantes para a docência no 2.º CEB: um com especialidade em Português e História e Geografia de Portugal e outro direcionado para as componentes curriculares de Matemática e Ciências Naturais.

Compreendendo a educação como um processo transformador da Humanidade, não basta incluir os chavões da inclusão, da igualdade e da democracia nos objetivos gerais da legislação que serve de base à educação em Portugal, a sua força maior assumiu-se através do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. Através de uma legislação clara, estabelece-se o regime jurídico da educação inclusiva, em linha com os pressupostos legais em vigor. Neste documento, são elencadas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como orientações e recursos para a sua implementação. Este documento assume-se como essencial perante o

compromisso da escola com a diversidade dos alunos, onde o docente poderá encontrar orientação para transformar as diferenças em mais-valias, adequando os processos de ensino e aprendizagem através da mobilização de estratégias e recursos diferenciadores para que todos aprendam.

Por fim, não se poderia fechar esta reflexão sobre as mudanças educativas no nosso país sem fazer referência à legislação curricular. O Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo nacional do ensino básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, tendo em vista o desenvolvimento de determinados conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos, fortalecidos ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Esta renovação advém das transformações educativas já elencadas, a par da preocupação com a educação e desafios que o futuro vai deixando adivinhar. O Estado justifica esta necessidade jurídica através de várias premissas, mas neste enquadramento, destaca-se apenas o reforço da autonomia das escolas e a manutenção e contínua promoção do diálogo da instituição com a comunidade onde está inserida, através de ações de operacionalização mais ou menos claras, destacadas na parte inicial do documento jurídico.

Assim, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) afigura-se enquanto os “conhecimentos a adquirir” (art. nº 3), como “os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação” (art. nº 1). A sua relação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins-Oliveira et. al., 2017) expõe a finalidade da escolaridade obrigatória postulada na Lei de Bases do Sistema Educativo, não apenas no fortalecimento intelectual dos indivíduos e para a vivência numa sociedade democrática, mas para munir os alunos de competências essenciais para o século XXI (art. nº 1) cimentadas nesses princípios humanistas que (quase) sempre nortearam a educação em Portugal. Na busca dessa maior autonomia, valorizando (teoricamente) o papel da escola e dos seus docentes, o artigo nº 3 apresenta uma série de definições, que se apresentam como chavões da nova organização curricular, que continuam a ter por base as matrizes curriculares de base de cada ciclo de ensino. Nesse documento anexo, encontramos questões de ordem organizativa e burocrática do ensino português, como por exemplo a carga horária escolar.

1.2. A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Se no início deste capítulo foram apresentadas as principais alterações jurídicas e normativas no âmbito educativo em Portugal, importa agora enquadrá-las na evolução das especificidades do papel do professor no século XXI, em busca de premissas e pressupostos que constituam o cerne da profissionalidade docente (Alarcão & Leitão, 2006).

A Lei de Bases do Sistema Educativo e a sua reestruturação por parte do Ministério da Educação originou uma discussão sobre a formação de docentes, centrada sobre o trabalho desenvolvido no Ensino Superior para a formação de professores (Alarcão et. al., s.d.). Os mesmos autores apontam que a “expansão e generalização da escolaridade obrigatória” (*Idem, ibidem*, p. 2) vividas nas décadas finais do século XX fez com que existisse carência de professores, dando espaço a uma corrida contra o tempo, descurando os critérios de qualidade do ensino, quer na formação inicial quer na formação contínua. Este representa, portanto, o ponto central das discussões e reflexões no âmbito da formação de professores, na medida em que consideram que as transformações sociais, num mundo globalizante, exigem um novo perfil docente, com saberes e competências distintos daqueles que seriam necessários e exigidos há pelo menos 50 anos.

A análise realizada no subcapítulo anterior permitiu contextualizar a legislação que regula a educação em Portugal, legitimando o papel específico do professor. Alarcão et. al. (s. d.) postulam que “todo o professor é professor de alguém ensinando alguma coisa” (p. 8), comprovando que a teoria e a prática se encontram alinhadas nos mesmos valores sociais. Assim, o perfil geral descrito na legislação assenta nesta formação de base humanista, que não abarca apenas a sua área científica específica. A “complexidade do processo de aprendizagem, (...) heterogeneidade dos públicos escolares e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas” (Alarcão et. al., s. d., p. 8) exigem um desempenho direcionado para o crescimento dos alunos, para o desenvolvimento do contexto, tendo em vista o objetivo de formar indivíduos autónomos e com um espírito democrático e crítico. A esta multiplicidade de papéis que o professor assume dentro da

escola, que consta no perfil geral de desempenho, alia-se o seu conhecimento científico e didático específico, que implica um vasto conhecimento sobre o tratamento pedagógico e didático dos mesmos. O desafio educativo do tempo atual está em manipular estes conhecimentos tendo em conta os alunos para os quais se dirige, atentando aos seus interesses e necessidades educativas, transformando a escola num local onde não se aprende apenas matérias específicas, mas se constrói uma sociedade mais igualitária, equitativa, para o bem de todos (Alarcão, 2001a).

Vivemos num histórico que pode ser caracterizado pela sua constante mutação, pela possibilidade da disseminação de informação, atualizada ao segundo, por um crescimento e desenvolvimento tecnológico que transforma diariamente a vida humana, pelos valores democráticos que persistem, mas que se encontram desgastados em muitos lugares do mundo. No entanto, estas mudanças não beneficiam todos os seus habitantes, alimentando desigualdades em vários níveis e, em última instância, limitando severamente direitos individuais e públicos de onde brotam inevitáveis danos humanísticos, das quais a presente geração é fruto (UNESCO, 2022).

A educação é perspetivada pela UNESCO (2022) como um veículo de mudança fundamental, sustentada por princípios e valores equitativos, inclusivos e democráticos. Crê-se, portanto, numa educação transformadora, colaborativa e solidária, onde se asseguram dois direitos fundamentais. O primeiro visa o acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida e para todos, incluindo na sua alçada o acesso à informação, à cultura e ao conhecimento científico, contribuindo para uma construção comum e partilhada. O segundo está intimamente relacionado com o primeiro já elencado, estabelecendo um diálogo com as instituições governamentais, na sua obrigação de direcionar a atenção de todos os cidadãos para a importância da educação na sobrevivência da humanidade.

A partir desta leitura, foi inequívoca a criação de uma relação de intertextualidade com diversos autores cujo objeto de reflexão, nos últimos anos, tem sido a instituição educativa por excelência: a escola. Historicamente, a escola estabelece-se como uma “instituição

própria”, organizada de forma a assegurar um “conjunto de aprendizagens (...) socialmente necessárias para um determinado tempo” e contexto (Roldão, 2000, p. 69). A escola é, portanto, desde sempre, vista como um local com importância social e económica e as aprendizagens e ensino ali ministrados um produto social, de acordo com as necessidades do tempo e espaço histórico, ao qual designamos de currículo (Roldão, 2000). A transformação sobre a qual tanto se reflete e postula passa, inequivocamente, não pela escola-instituição, mas desenrola-se através da mudança de pensamento dos agentes que para ela e sobre ela atuam, diariamente. Pensar e agir para a escola do século XXI é traçar o seu perfil, de acordo com variáveis como o tempo e espaço histórico e contextual, como os pensamentos e dogmas educativos instituídos e aceites pelos seus agentes (Alarcão, 2001a). E este pensamento implica uma ação, na direção da mudança, não sobre a sua função, mas sobre a sua organização estrutural e conceptual, alargando o conceito de reflexividade postulado por Donald Schon na década de 80 (Roldão, 2000). O conceito de escola reflexiva é postulado por Alarcão (2001a, 2001b, 2009), que a refere como uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001 citado em Alarcão, 2001a, p. 25). Assim se compreende que a escola reflexiva é feita de e para uma ação educativa com mais significado, que procura incessantemente soluções de aperfeiçoamento das suas práticas educativas, de um modo contextualizado para o público que recebe o currículo e que deverá construir conhecimento a partir dessas aprendizagens, visualizando-as num contexto que lhe seja real e prático. Portanto, muito mais do que o professor desenvolver o perfil de desempenho legislado e reconhecido pela sociedade, a escola, enquanto organização, deverá ser flexível no que toca ao diálogo entre todos os intervenientes, envolvendo a comunidade educativa no pensamento e nas reflexões necessárias para que exista, de facto, uma transformação, um reajuste da escola face à realidade social que enfrenta.

Não será motivo de surpresa que também se conclua que este é um processo que, além das implicações da comunidade no nível de envolvimento e alinhamento com a função da escola, com os objetivos e desafios que lhe são colocados, envolve os seus agentes de uma forma

muito específica. Esta envolvimento advém da crença da força dos recursos humanos na mudança das organizações (Alarcão, 2001a), e na premissa anteriormente referida que a escola é feita por quem age sobre e para ela. O pressuposto de Alarcão (2001a) designa a importância da formação inicial de professores para esta mudança paradigmática, da profissão docente e em última instância, da organização escolar. Caracterizando-a como a força motriz de excelência que permitirá desenvolver ininterruptamente o diálogo entre a formação contínua e a reflexão sobre a realidade educativa, construindo novo conhecimento sobre a profissão, que afetará, de forma inequívoca, a docência e aquelas que são consideradas as suas áreas de atuação. Este processo de construção será mais transformador e gerador de novo conhecimento quanto mais as organizações escolares se transformarem, elas próprias, em organizações aprendentes, que monitorizam e avaliam o seu conhecimento e crescimento, e conseqüentemente, o das pessoas que ali estão envolvidas (Alarcão, 2009).

1.3. O PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO

Se no subcapítulo anterior se refletiu sobre a mudança paradigmática exigida à escola, envolvendo-a no conceito de reflexividade (Schon, 1983, 1987 citado por Roldão, 2000), segue-se uma análise das dimensões associadas à profissão à qual a mestrandia se candidata, à luz da posição e premissas anteriormente desenvolvidas.

Terminou-se o subcapítulo anterior com uma pequena nota refletiva sobre a importância da flexibilidade da organização escolar para o desenvolvimento do conceito de reflexividade (Schon, 1983, 1987, citado por Roldão, 2003) dos agentes que sobre ela atuam. Para o presente relatório, importa agora caracterizar as várias dimensões que a prática docente envolve, não apenas porque foram competências desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), mas à luz das premissas da reflexão anterior.

Partindo da reflexão realizada no subcapítulo anterior, compreende-se que o professor é muito mais do que um profissional especializado numa determinada área e componente curricular. A sua visão do mundo deve ser extensa, construindo as suas próprias concepções

sobre a realidade, refletindo sobre as mesmas. Este entendimento materializa-se na sua profissão, de modo a que reflita constantemente sobre a sua prática educativa, apoiando as suas decisões pedagógicas na realidade sob a qual está inserido, em linha com a função e orientações normativas e de acordo com a própria organização escolar.

Numa breve nota histórica, a noção de professor-investigador está associada a Stenhouse situando-se nos anos 60 do século passado. Este conceito nasce da necessidade de “envolver os professores” (Alarcão, 1994, p. 3). Para o autor, os professores “levantam questões que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Stenhouse, 1975, p. 141 citado por Alarcão, 1994, p. 3). Repare-se que esta afirmação invoca três pilares fundamentais da investigação no âmbito educativo: ela implica a imersão num contexto real, que tem um determinado problema ao qual se tem de dar uma resposta educativa. À partida, o docente está munido de saberes gerais e específicos, já amplamente descritos nos subcapítulos anteriores, para encontrar uma solução adequada para esse mesmo problema. No entanto, essa determinada situação educativa está inserida num contexto único, e não sendo o docente um mero técnico transmissivo (Roldão, 2007), ele deverá enveredar por uma via investigativa que lhe permita encontrar uma solução adequada, o que vai exigir dele uma observação, investigação e reflexão sobre essa solução, melhorando gradualmente a sua competência de ensinar.

Donald Schon (1987, citado por Feitosa & Dias, 2017) teorizou sobre o conceito de reflexividade associado à prática docente, postulando três pilares de desenvolvimento: “o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (p. 16). Se o primeiro pilar nos remete para os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos do docente, encontramos no segundo e no terceiro pilar o verdadeiro fundamento da prática reflexiva postulada pelo autor. O mesmo sugere que a prática reflexiva se funda na maleabilidade da reflexão na ação, e de como essa destreza de pensamento potencia a criação de novas estratégias. Por fim, o terceiro pilar surge como uma consequência dos anteriores, pois só um olhar retrospectivo sobre toda a ação, desde o primeiro momento, permitirá a descoberta de potencialidades, alcançando a autonomia (Feitosa & Dias, 2017). Esta interação entre a ciência

específica da sua componente curricular e o saber como a ensinar é fundamental no quotidiano docente, permitindo um desenvolvimento da sua identidade profissional e do seu conhecimento sobre a mesma.

Coutinho et. al. (2009) demonstram esta relação interativa entre a investigação, a ação e a formação (fig. 1) acrescentando um pilar fundamental às premissas colocadas pelos autores anteriormente referidos: a formação, isto é, o conhecimento que advém da ação refletida, da investigação que parte dessa ação e que nela se processa, onde o professor cimenta não apenas o seu saber profissional como a sua identidade docente, através de experiências contextualizadas, alimentando a experiência, e conseqüentemente, a ação educativa e reflexiva que pratica, diariamente.

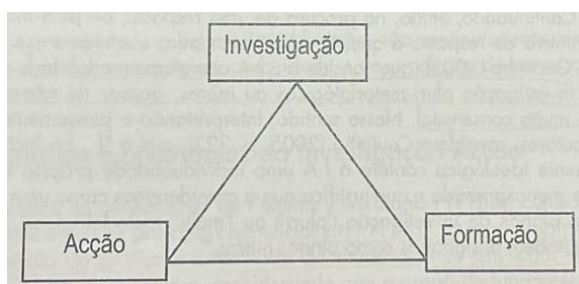


Figura 1 – Triângulo de Lewin (1946, in Latorre, 2003, p. 24).

Fonte: Coutinho et. al. (2009, p. 361)

A formação inicial de professores instiga a este diálogo, na construção de um conhecimento muito pessoal, acreditando-se que o processo formativo será tanto mais proficiente quanto o conhecimento obtido através da investigação e da reflexão interage com a prática de ensino (Formosinho, 2009a). Naturalmente, esta interação, enquanto processo formativo, revela-se fundamental na formação inicial de professores, pois possibilita o desenvolvimento de competências de autonomia, espírito crítico, criatividade e de organização. O espírito de investigação para o desenvolvimento da autonomia na formação docente é visualizado sob o objetivo da “resolução de problemas profissionais (...) que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa” (Formosinho, 2009a, p. 85). A dimensão investigativa associada à profissão docente prende-se com esta “lógica de inacabamento” (Alarcão & Leitão, 2006, p. 67), alguém que renega modelos pré-estabelecidos, que atua no e para o contexto educativo onde está

inserido e que reconhece que esse diálogo permanente amplia a sua visão, desenvolvendo uma prática profissional conducente às potencialidades e necessidades do contexto.

A dimensão investigativa vê-se reconhecida socialmente através da homologação do já referido Decreto-Lei 240/2001, onde se pode encontrar, no ponto 3, uma caracterização do docente que se coaduna com esta visão, aliado à cooperação e colaboração docente. Além disso, figura-se como uma dimensão de destaque na experiência da mestranda na formação inicial de professores, não apenas promovendo a elaboração de um projeto de investigação devidamente contextualizado com o mestrado e com o contexto educativo, como implica aos candidatos a docentes uma produção autónoma (Formosinho, 2009a, p. 87) de conhecimento advindo da fundamentação teórica a que tem acesso (ao longo do percurso académico) e da sua investigação na e sobre prática. Esta perspetiva formativa exigiu aos professores do ensino superior uma nova visão sobre a formação inicial, de forma a integrar no currículo o desenvolvimento dessas competências e capacidades. A “academização docente” (entendido por Formosinho (2009a) como um fundamento na formação superior para a docência que se traduz na “subordinação das instituições à lógica de ação tradicional do ensino superior” (p. 75), que dá ênfase ao conteúdo científico em detrimento das componentes mais pragmáticas) ainda se faz sentir, e dele é reflexo as práticas educativas dos mestrandos de diversas instituições de formação inicial de professores. No contexto educativo onde a professora em formação esteve inserida, enquanto aluna, não apenas se compreendeu a importância do vínculo da docência com a investigação como os desafios colocados lhe permitiram desenvolver e cimentar a sua identidade nesta dimensão, de uma forma prática, através do estabelecimento de uma relação entre a atividade intelectual e a atividade técnica, a partir de problemas profissionais, observados pela mestranda. O novo entendimento da palavra *ensinar* remete para a “a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2005, citado por Roldão, 2007, p. 95). Na escola heterogénea e da diversidade, o entendimento da função primordial docente implica a interação da teoria e da prática, investigando sobre e para as soluções, refletindo sobre e para a prática educativa, agregando e construindo o conhecimento profissional do docente (Roldão, 2007).

1.4. OLHAR REFLEXIVO SOBRE A EDUCAÇÃO

No final do primeiro capítulo do presente relatório, procurou-se cruzar as diferentes informações: as transformações e mudanças do século, as exigências do professor na atualidade e o percurso formativo da mestranda durante o ano letivo.

Não raras são foram vezes em que se ouviram os professores dizer que também aprenderam com os seus alunos. Esta frase gerava sempre alguma confusão, fruto da imaturidade, da ingenuidade e da pressa de ser adulto. Fruto destas concepções, o tom com que o diziam parecia sempre jocoso e, por vezes, até causava incómodo. Hoje, compreende-se o sentido da frase, na medida em que a mesma é usada pela mestranda. Não só a frase ganhou um novo sentido como se percebe, agora através de uma nova lente, os pensamentos dos alunos ao ouvi-la.

Não se poderá afirmar que o percurso da mestranda, na formação inicial de professores, se iniciou durante a Prática de Ensino Supervisionada: acontece ao longo da vida, porque as vivências pessoais constituem uma grande parte do nosso crescimento, assim como não se pode afirmar que a conclusão deste percurso formativo será o culminar da construção profissional da professora em formação.

Ao longo deste capítulo, quis-se espelhar que a educação é um conceito altamente mutável e maleável. Num mundo constante de perigos, desafios, em tensão constante a diversos níveis, a perceção da heterogeneidade difere de cultura para cultura, e a conotação dada ao conceito de educação está alinhado com esses mesmos valores e concepções (Inês et. al., 2020). Assim, esta profissão caracteriza-se pelo seu dinamismo e evolução. Não se trata de uma evolução de ideais, da dinamização de modelos pré-definidos, mas antes de uma modelagem à realidade, deixando transparecer os valores sociais, políticos e económicos da sociedade em que está inserida. Existem organizações mundiais que estão atentas à evolução deste conceito, no sentido em que compreendem a escola como um lugar seguro, acreditando que quem age sobre e para ela é um profissional preparado para o futuro, que não se deixa abalar pelo

desconhecido. Embora a evolução da educação portuguesa, em termos de legislação, transmita esses valores de autonomia, de valorização do docente e do papel da escola, a realidade não é tão simples e linear. Atualmente, a função docente não é apenas ensinar (Alarcão et. al., s. d.), mas também uma série de funções burocráticas que pouco ou nada têm que ver com a sua ação educativa. Esta atribuição de funções não valoriza o papel do professor, pelo contrário, torna-o diminuto, regressando ao técnico que realiza processos de acordo com uma ordem estabelecida. Esta visão não gera apenas cansaço, mas desalento, dando poucos motivos para continuar na carreira. Tem-se, na formação inicial, uma esperança de que será diferente, que o “sangue novo” tenha um impacto diferente nas instituições, nos alunos, através de uma prática inclusiva, pensante em si própria, reflexiva em si própria. No entanto, é também necessário que deixem os professores realizar esses papéis, assumir que essa é a sua principal função. No fundo, sentir que é uma classe que possui “suportes favoráveis ao sucesso” (Inês et. al., 2020, p. 63).

No capítulo seguinte, procura-se apresentar o contexto educativo onde a mestranda esteve inserida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurando realizar a relação entre estes pressupostos e as suas implicações e exigências práticas.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este ciclo de estudos habilita os mestrandos para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a PES desenvolveu-se num agrupamento de escolas que permitiu a presença da mestranda em ambos os ciclos de ensino. Deste modo, através da leitura dos documentos oficiais e da observação participante da mestranda, surge uma breve descrição do agrupamento onde as escolas estão inseridas, das escolas e das turmas onde decorreu a ação. Este capítulo é fundamental para se compreender as ações tomadas ao longo do ano letivo, enquadrando melhor este relatório.

2.1. O AGRUPAMENTO

Para se obter uma caracterização mais pormenorizada do agrupamento de escolas, realizou-se uma análise ao Projeto Educativo (PE) do mesmo. Este documento tinha como objetivo orientar a ação educativa do triénio 2022-2025, e contava com documentos auxiliares com vista à sua operacionalização, nomeadamente o Plano Anual de Atividades (PAA) e a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE).

O agrupamento estava inserido numa localização geográfica privilegiada, pela sua proximidade à cidade do Porto. Nos últimos anos, a localidade sofreu um aumento da sua população, o que impulsionou a construção e aperfeiçoamento de infraestruturas e instituições que contribuiriam para o desenvolvimento da localidade e do concelho, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida dos habitantes. Assim, a evolução das atividades económicas da população foi também uma realidade, com o aumento do setor secundário e terciário da economia da localidade. Este aumento populacional deveu-se essencialmente à proximidade com a cidade do Porto, pois não só atraía mão-de-obra desta área geográfica como também era vista como uma possibilidade de residência para quem chegasse de novo à cidade.

Este agrupamento era composto por seis escolas básicas, cinco do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Jardim de Infância (JI) e uma que englobava o 2.º e 3.º CEB. Eram instituições que se encontravam relativamente próximas entre si, o que facilitava o funcionamento e a mobilidade da organização escolar. Os dados apresentados no PE sobre a evolução do número de alunos inscritos no agrupamento espelhavam o crescimento da localidade onde estava inserido, nomeadamente no aumento da oferta escolar na área geográfica em questão. Assim, este documento apresentava um aumento no número de alunos: no ano letivo de 2021/2022 o agrupamento tinha 1631 alunos inscritos, dos quais 47% beneficiavam da Ação Social Escolar (ASE). Para dar resposta a este universo de discentes, o agrupamento contava com cerca de 203 docentes e técnicos, onde estavam incluídos terapeutas, psicólogos e professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Contava também com 97 funcionários não docentes, onde estavam incluídos Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, o Encarregado Operacional e o Coordenador Técnico.

Compreende-se que se fala de uma instituição que considerava o crescimento populacional da comunidade, dado que o Projeto Educativo (PE) apresentava uma série de parcerias com estruturas e instituições científicas e culturais, bem como promovia projetos e clubes dinamizados pelo seu corpo docente, tendo em vista o desenvolvimento holístico dos alunos. Além disso, refletia a preocupação da instituição em diversificar a oferta escolar, aproximando-a da comunidade e respondendo às aspirações, interesses e necessidades dos seus alunos. Uma delas era a parceria entre o agrupamento e escolas direcionadas para o ensino de música e de dança, respetivamente. Os alunos que integravam este regime educativo usufruíam de um regime de ensino diferenciado, pois a sua formação artística integrava o currículo escolar, em detrimento das áreas curriculares artísticas previstas no currículo nacional. Assim, estes alunos não tinham, por exemplo, Educação Musical, como as restantes turmas do seu ano de escolaridade, pois o seu currículo era direcionado para a aprendizagem de um instrumento, e incluía aulas de formação musical específicas. Ademais, por estar incluído no currículo, tornava esta aprendizagem completamente gratuita para os encarregados de educação. O mesmo acontecia a quem direcionava o seu desenvolvimento artístico para a área da dança. As turmas eram mais pequenas, porque as vagas neste regime

eram limitadas, pois também dependiam da capacidade da escola artística. Esta parceria era dada a conhecer aos encarregados de educação dos alunos que mudavam de ciclo, e era vista como uma mais valia do agrupamento em relação a outras instituições escolares da zona geográfica.

No Projeto Educativo (PE), encontram-se alguns objetivos pedagógicos para o triénio em que o documento vigora, atendendo aos princípios orientadores e lema do agrupamento, a autoavaliação do triénio anterior e o contexto socioeconómico da localidade. Os objetivos gerais postulados neste documento pretendiam orientar a ação educativa durante o seu tempo de vigor. Os domínios de atuação postulados no documento eram os Resultados, a Prestação de Serviços Educativos, Liderança e Gestão e Autoavaliação. Cada um destes domínios tinha objetivos específicos, aliados a estratégias de operacionalização, com indicadores avaliativos específicos e metas a alcançar até ao final do ano 2025. A colocação dos domínios de ação no PE indicava, como já referido, que se estava perante uma instituição que tinha um plano estratégico concreto e direcionado para a comunidade onde estava inserida.

Através da leitura do respetivo documento, pode-se definir o plano estratégico como claro e fundamentado, que planeava e orientava as ações pedagógicas em vários âmbitos, desde a gestão e organização escolar, ao desenvolvimento das aprendizagens e à interação com a comunidade escolar (Projeto Educativo, 2022, p. 12-20). Os vários objetivos específicos materializavam-se em ações de operacionalização claras, com indicadores de avaliação estabelecidos. Não se pretende explicitar com rigor todos, no entanto, nesta análise, ficou claro que se estava perante uma instituição norteada por princípios e valores democráticos, que deixava transparecer, através dos seus objetivos, o propósito de construção de um ambiente educativo seguro e equitativo. Este procurava dar respostas educativas que atendessem às necessidades de cada aluno, à criação de condições de trabalho colaborativo e interdisciplinar que garantissem a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo capacidades e atitudes que contribuíssem para que os alunos alcançassem as competências previstas. Por fim, este documento também valorizava o envolvimento dos encarregados de educação nas

atividades escolares, oferecendo um leque educativo diversificado, quer seja através de projetos e atividades internas ou de parcerias com outras instituições culturais, científicas e educativas.

De igual forma, foi possível encontrar os mesmos princípios e valores orientadores nos documentos auxiliares de operacionalização. O Plano Anual de Atividades (PAA) era o documento onde estavam elencadas as atividades de todo o agrupamento, a articulação realizada entre escolas e anos de escolaridade, identificando os recursos envolvidos. Eram vários os proponentes das atividades elencadas no documento, a grande maioria de caráter cultural. Destacava a inclusão de vários agentes educativos, nomeadamente as Associações de Pais e Encarregados de Educação, que propuseram algumas atividades lúdicas e culturais ao longo do ano, nas várias instituições do agrupamento, refletindo o sentido de participação na vida escolar dos seus educandos e o princípio orientador exposto no PE sobre a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento holístico de cada um dos alunos.

O segundo documento que norteava a operacionalização do PE é a Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola (EECE). Este documento resultava, fundamentalmente, do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que postulava a autonomia de cada instituição escolar na delineação de uma estratégia para a educação para a cidadania. Não fosse o lema do agrupamento “Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (Projeto Educativo, 2022, p. 4), este documento refletia os princípios orientadores do mesmo, em consonância com os documentos curriculares nacionais, nomeadamente os valores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins-Oliveira et al., 2017), que reiterava a necessidade de colocar uma intencionalidade humanista em toda a ação educativa, para que cada indivíduo desenvolvesse respeito pela diversidade humana e cultural, para que possa ser um ser humano empático e inclusivo.

De resto, este documento resultou de reuniões e reflexões de toda a comunidade escolar sobre a temática, onde se concluiu a fragilidade dos princípios básicos de cidadania no ambiente escolar. Deste modo, o agrupamento definiu um grupo de trabalho para a implementação da estratégia do agrupamento, que abarcou docentes de diferentes anos de escolaridade e de todas as instituições. Este grupo definia as atividades em articulação com os diferentes proponentes, com o objetivo de implementar a estratégia postulada no documento. As metodologias eram, portanto, diversificadas e a divisão em domínios não só respeitava a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania como as ações dinamizadas refletiam a transversalidade de alguns temas.

Por fim, foi possível perceber que a avaliação deste PE foi realizada através de relatórios de autoavaliação, que tinham como orientação o cumprimento dos objetivos gerais e específicos, através da análise dos indicadores previamente definidos.

2.1.1. A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CEB

A escola básica do 1.º CEB era composta por cinco turmas, uma turma por cada ano de escolaridade, à exceção do primeiro ano, que eram duas turmas. Cada turma tinha um professor titular, responsável pela turma durante o período letivo e uma sala atribuída por cada ano de escolaridade. As salas estavam equipadas com todo o mobiliário necessário (mesas, cadeiras, quadro branco e armários de arrumação), além de um projetor, um quadro interativo e um computador portátil, da responsabilidade do professor titular. Todas as salas tinham condições de luminosidade natural favoráveis, no entanto, o seu estado de degradação era evidente. As salas eram espaços frios e os equipamentos de aquecimento não funcionavam. Esta realidade foi sendo alterada, pois realizaram-se obras tendo em vista a requalificação destes espaços, com o objetivo de proporcionar um maior bem-estar aos alunos, promovendo as condições de aprendizagem. As janelas mantiveram-se grandes e foram substituídas, recompondo a temperatura da sala. Contudo, apesar da sua substituição, estas medidas não foram suficientes. As salas tinham humidade e, por isso, estavam previstas

outras intervenções durante a pausa letiva, de forma a melhorar não só o aspeto físico das salas disponíveis como a qualidade do ar e o aquecimento das mesmas.

Ao passar o portão principal, situava-se o edifício principal, que se encontrava dividido internamente. De um lado, localizavam-se as salas do primeiro e segundo ano de escolaridade, no 1.º piso, e no rés-do-chão duas salas polivalentes, que se destinavam, essencialmente, ao funcionamento da Componente de Apoio Familiar (CAF), das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Do lado oposto, ficavam as salas do terceiro e quarto ano de escolaridade, no 1.º piso. No rés-do-chão, existia uma sala do jardim de infância e a “sala do futuro”: um espaço que estava a ser preparado com equipamentos tecnológicos (desde computadores, um projetor, um quadro interativo, entre outros equipamentos) e com mobiliário distinto do existente nas salas de aula, de forma a criar um ambiente mais interativo e que instigasse à aprendizagem colaborativa e uso da tecnologia em prol da construção de conhecimentos por parte dos alunos. Esta organização interna do edifício principal facilitava o trabalho das assistentes operacionais, dado que permitia a sua localização em pontos estratégicos, em cada uma das entradas do edifício, monitorizando o tempo de recreio dos alunos.

Na parte externa do edifício, localizavam-se os equipamentos sanitários para todos os alunos, pessoal docente e não docente, uma sala multifuncional para uso exclusivo do pessoal docente, uma outra para uso do pessoal não docente, e ainda uma sala de arrumações, onde se podia encontrar diversos materiais educativos, recursos didáticos e objetos úteis para o quotidiano das crianças, tais como roupa, calçado, máquina de lavar, economato, entre outros. O recreio dos alunos rodeava este edifício, e o chão era todo alcatroado. Existiam cestos de basquete e um campo de futebol bastante largo. Infelizmente, os espaços cobertos eram escassos e pequenos, pelo que, não raras as vezes, dificultavam o quotidiano e as brincadeiras das crianças. Dos espaços disponíveis na parte externa do edifício, o mais desconfortável eram os sanitários, principalmente no inverno, por ser (ainda mais) frio. Porém, a estrutura arquitetónica deste não permitia a existência de sanitários no interior, sob pena de se perderem salas de aula. Ademais, apesar do grande espaço disponível no recreio,

além de ser majoritariamente descoberto, não se encontrava no melhor estado. O campo de futebol estava degradado, com uma zona de terra batida. O alcatrão também não tinha o melhor aspeto, provocando algumas quedas, entre brincadeiras. Esta área foi também alvo de discussão para uma futura intervenção.

Ao lado do edifício principal, existia um pré-fabricado, onde eram guardados os materiais e recursos didáticos destinados à Educação Física, onde, não raras as vezes, decorriam estas aulas. A sua existência validava a falta de espaço da instituição, não só de armazenamento como de espaços cobertos ao ar-livre, para poder facilitar as operações diárias, principalmente no inverno. Os espaços cobertos existentes eram francamente pequenos para a quantidade de crianças. Todavia, e sendo uma queixa recorrente da instituição, foram sendo feitos esforços para que as obras previstas incluam uma solução para este problema.

Por fim, em frente a este mesmo edifício, situava-se a cantina, disponível para todos os alunos, e no piso inferior, as salas de funcionamento do Jardim de Infância. As crianças que frequentavam o pré-escolar tinham espaços recreativos e de aprendizagem próprios, à exceção de apenas um grupo, que partilhava a mesma zona do edifício com o 3.º e 4.º ano de escolaridade. Para seu conforto, segurança e ainda para uma melhor organização e gestão do quotidiano, o Pré-Escolar tinha um horário próprio, diferente das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com auxiliares de ação educativa próprias, o que demonstrava rigor na definição dos papéis dos funcionários não docentes da instituição.

2.1.2. A ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB

O estabelecimento onde decorreu a PES no 2.º CEB é a escola sede do agrupamento e englobava o 2.º e o 3.º CEB. É composto por, aproximadamente, 30 turmas, distribuídas pelo horário da manhã e pelo horário da tarde.

O espaço era bastante amplo e contava com três edifícios e um extenso espaço exterior. A estrutura da escola tinha cerca de 42 anos de existência e, apesar de apresentar algumas

marcas da sua idade, existia uma clara preocupação na sua manutenção, nomeadamente na limpeza, especialmente sentida nos espaços de convívio e nas salas de aula. Apesar desta caracterização geral e preocupação por parte dos órgãos competentes, a maioria das salas precisava de algumas obras de requalificação, devido ao mau estado do chão e ou do teto, que apresentava humidade.

Ao entrar no portão, situava-se o edifício principal. Era neste edifício que se localizavam os serviços administrativos da escola, a reprografia e os órgãos de gestão e administração escolar. No mesmo edifício, encontrava-se um espaço comumente designado de PBX, onde era possível encontrar o bar, a cantina, um espaço comum de convívio e, ainda, a biblioteca escolar. A biblioteca escolar era o espaço mais iluminado naturalmente, pois todas as suas paredes, à exceção da porta, contavam com janelas e portas de vidro para o espaço exterior da escola. Aqui, existiam estantes repletas de obras adequadas aos ciclos de ensino que a escola englobava, mas também mesas de trabalho e computadores à disposição de todos os agentes educativos. Este era um espaço bastante dinâmico na escola, já que as professoras bibliotecárias organizavam vários eventos para os alunos, desde a vinda de contadores de histórias às atividades mensais de leitura de obras por si selecionadas, passando também pela organização de atividades que envolviam toda a comunidade escolar, tal como o sarau cultural ou a exposição “Estendal de Poesia”.

Existia também um pequeno espaço direcionado para os diretores de turma, onde, geralmente, eram encontrados a trabalhar, tratando de assuntos de várias naturezas respeitantes à sua direção de turma. Além disso, este edifício contava com salas destinadas à receção dos pais, fossem atendimentos a pedido dos mesmos ou a pedido dos diretores de turma. No primeiro piso do edifício principal era onde se localizava a sala de professores, com vários equipamentos tecnológicos que podiam ser utilizados pelo corpo docente, equipamentos sanitários e também um pequeno bar, que não estava em funcionamento por falta de pessoal não docente.

Uma das características comuns a todos os edifícios eram as condições de luminosidade. Neste aspeto, eram bastante favoráveis em todas as estruturas da instituição, dada a existência de bastantes janelas e portas de vidro, que davam acesso ao espaço exterior da escola. Além disso, salientava-se a estrutura do bloco B, construído em formato de claustro, deixando entrar luz natural em todo o bloco e permitindo uma ligação com a natureza, já que tinha algumas plantas que adornavam o espaço interior do bloco.

Os restantes edifícios eram comumente designados por blocos e intitulavam-se pelas letras do alfabeto: A e B. O bloco A alojava salas de aula, armazenava recursos tecnológicos que os docentes podiam requisitar, tais como colunas, computadores, entre outros, e contava ainda com um auditório, palco de vários eventos escolares. Era o bloco mais recente da escola, e embora não soubesse precisar a idade da estrutura, era a que estava em melhor estado de conservação, sendo que os materiais de construção eram nitidamente diferentes. Apenas neste edifício existia um elevador para membros da comunidade educativa que tivessem mobilidade reduzida, facilitando o acesso ao piso superior de salas de aula.

O bloco B foi o bloco onde a mestranda passou mais tempo, já que era nesta estrutura que funcionavam as atividades letivas diárias do 2.ºCEB. Neste edifício, encontravam-se as salas de aula das turmas. No início do ano letivo era designada uma sala para cada turma, e salvo raras exceções, era nessa sala onde decorriam todas as suas aulas. Este facto não só contribuía para a manutenção de uma rotina diária das crianças, como permitia estarem mais à vontade nos intervalos, com a sua mochila e respetivos materiais guardados na sala, de forma segura. As exceções de que falo seriam aulas específicas, onde os professores das várias áreas curriculares poderiam requisitar as salas de computadores ou os laboratórios, também disponíveis neste edifício. Existiam equipamentos sanitários para alunos e docentes devidamente identificados e um específico para membros da comunidade educativa com mobilidade reduzida. Por fim, este bloco contava também com um espaço reservado ao pessoal docente. Era um espaço com duas salas, separadas do restante espaço do claustro por uma porta. Uma sala tinha com sofás, uma pequena mesa de apoio e os cacifos dos professores, utilizados para guardar os seus pertences e materiais pessoais. A outra sala

estava equipada com computadores, um armário de arrumação de manuais e outros recursos e materiais didáticos dos vários departamentos e várias mesas retangulares dispostas no centro da sala, utilizadas para reuniões e momentos de lazer do pessoal docente. Além disso, nesta sala podia-se encontrar também uma mesa de apoio, que tinha máquina de café, amplamente utilizada pelo pessoal docente.

As salas de aula que ladeavam os claustros tinham todas os mesmos equipamentos: um quadro branco, um projetor e um computador com acesso à internet, apoiando as atividades letivas diárias. Existiam mesas e cadeiras para alunos e professores e um cabide, onde os alunos colocavam as suas lancheiras e casacos. Além disso, nas paredes disponíveis estavam também quadros de cortiça, onde se afixavam trabalhos realizados pelas turmas que frequentavam as salas. Sendo uma escola básica com bastantes turmas, a cada sala estava atribuída mais do que uma turma, pelo que a sua decoração era bastante diversa e representativa dessa partilha do espaço escolar. No geral, além das boas condições de luminosidade já referidas, todas tinham equipamentos de aquecimento, de forma a tornar o ambiente mais aconchegante e confortável. Todas as janelas tinham estores, que permitiam evitar os reflexos, facilitando a visualização de projeções no quadro branco. Ademais, as salas do rés-do-chão tinham não só estores como grades, já que a escola foi alvo de assaltos em anos anteriores, como foi referido pela professora cooperante. Assim, a sua instalação prendia-se com motivos de segurança pelos equipamentos escolares, e até agora, tinha-se revelado uma medida frutífera, já que, desde a sua instalação, não se tinham registado novos delitos.

Nos corredores que ladeavam o claustro do bloco B, encontrávamos um espaço destinado a exposições de trabalhos dos alunos. Este espaço, logo à entrada do edifício, estava em constante mudança, como foi observado pela mestranda, sendo alvo de diferentes exposições ao longo do ano letivo. Além disso, na porta de entrada do bloco, era possível encontrar avisos escolares, de diversas naturezas, desde a existência de concursos escolares a exposições da escola e outros eventos da freguesia onde a escola estava inserida.

O espaço exterior da escola, além de amplo, oferecia diversas instalações desportivas, tais como um pavilhão polidesportivo e um campo com balizas e cestos de basquetebol. De resto, era no espaço exterior que se encontravam várias mesas de madeira, para confraternização entre alunos. Os espaços verdes eram também uma característica positiva desta instituição, já que não só era ladeada por árvores de grande porte, como também foi possível observar a existência de vários canteiros com plantas diversificadas, contribuindo para que o ambiente fosse mais limpo, verde e agradável. Os muros da escola estavam, no geral, devidamente preservados, sendo que alguns tinham sido pintados pelos alunos, em diversos projetos das várias áreas curriculares.

2.2. PERFIL DAS TURMAS

2.2.1. A TURMA DO 4.º ANO

A turma de 4.º ano era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todos tinham a Língua Portuguesa como língua materna e dos 21 alunos, quatro alunos usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), dos quais dois tinham previstas medidas universais e os restantes medidas seletivas. A definição das medidas foi realizada pela professora titular, que efetuou uma avaliação do ano anterior e dos conhecimentos prévios dos alunos. A revisão constante destas medidas, fruto da monitorização, avaliação e eficácia das medidas implementadas reflete os valores de inclusão e direito ao conhecimento não só da professora como da própria instituição. Assim, e de forma a enquadrar melhor este relatório, importa detalhar e contextualizar com rigor as medidas de suporte à aprendizagem e o seu impacto nestes alunos.

As duas crianças referenciadas com medidas seletivas tinham necessidades educativas semelhantes, advindos de contextos distintos. Por uma questão de facilidade, impondo-se a manutenção do anonimato das crianças, referir-me-ei a ambas como aluno F e aluno K. O aluno F tinha dislexia, pelo que foi elaborado um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que justificava e permitia avaliar a eficácia da sua frequência na educação especial, os percursos

diferenciados e adaptações curriculares, bem como o reforço das aprendizagens. O F contava com o acompanhamento externo à escola, em terapias ocupacionais, que deram frutos na sua aprendizagem e evolução, principalmente no que tocava à leitura e compreensão leitora.

Por outro lado, o aluno K, que não tinha diagnóstico concreto, por motivos familiares. Apresentava dificuldades extremas na área curricular de Português. A par disso, apresentava determinadas características psicológicas desafiantes para a construção do seu conhecimento e para o desenvolvimento de competências socioemocionais equilibradas. Assim, procedeu-se à realização do RTP, para ajudar o aluno a colmatar as suas próprias dificuldades. À semelhança do aluno F, o K usufruía das mesmas medidas, tendo sido adicionado o apoio psicopedagógico. Através do conhecimento mais aprofundado sobre as características psicológicas deste aluno, a professora ajustava a sua prática, realizando as adaptações pedagógicas necessárias, de forma devidamente justificada, considerando sempre não só as suas características, como os seus interesses e curiosidades. Por fim, realçar os dois alunos com medidas universais: um deles tinha hiperatividade e o outro encontrava-se a realizar os testes psicológicos para a obtenção de um diagnóstico, pois existiam suspeitas de hiperatividade. Ao contrário dos alunos com medidas seletivas, estes alunos usufruíam de medidas universais dadas as suas características comportamentais, e não pelas suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, esta referenciação auxiliava a professora na tomada de decisões didático-pedagógicas do dia a dia, tendo em consideração a intervenção com foco comportamental e a diferenciação pedagógica necessárias para a aprendizagem destes alunos.

No que concerne à organização do ano letivo, foi proposto pela professora titular um plano a duas dimensões: um primeiro dedicado à planificação anual, construído em reunião com a equipa educativa e que orientava a sua prática docente, e um segundo, dedicado à planificação semanal, construído tendo em conta a primeira dimensão referida e as necessidades específicas dos alunos.

A sala de aula da turma não era muito grande, em termos de dimensões. Todas as paredes estavam decoradas com trabalhos dos alunos, realizados nas diferentes áreas curriculares, um

quadro com regras de funcionamento da sala de aula elaborado pela turma, e ainda materiais didáticos para dar apoio nas aprendizagens (por exemplo, as ordens e classes do sistema decimal, os quadriláteros, tabelas com pronomes pessoais e demonstrativos, conectores, entre outros). O espaço útil da sala estava ocupado por mesas e cadeiras que estão dispostas em três filas, direcionadas para a parede que tinha o quadro branco, o quadro interativo, o projetor, a mesa e o armário de arrumação da professora cooperante. Os alunos tinham disponível um armário para seu uso exclusivo, onde guardavam cadernos e manuais e outros materiais que não utilizassem todos os dias, como, por exemplo, tesouras e tubos de cola. O material de escrita, o portfólio e o caderno de casa eram transportados pelos alunos para a escola diariamente.

No geral, tratava-se de uma turma com bom aproveitamento escolar apresentando maior aptidão para a área da Matemática. Contudo, existia um equilíbrio nas restantes áreas curriculares principais. A professora titular trabalhava com esta turma há cerca de três anos, pelo que foram vários os alunos que usufruíram de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, tendo em vista a melhoria das aprendizagens e ao seu desenvolvimento global e holístico. A monitorização e a avaliação das medidas permitiam à professora a adaptação destas de forma constante e eficaz. Assim, ao longo do 1.º semestre, sob a orientação da professora titular e da professora em formação, todos os alunos evoluíram positivamente, do ponto de vista postulado no PASEO (Martins-Oliveira et al., 2017), que advoga o direito de todas as crianças ao acesso a uma educação de qualidade, orientada por princípios humanistas e inclusivos.

Esta evolução positiva teve também origem no planeamento da professora titular, nomeadamente no esforço de incutir uma rotina diária, inexistente com a antiga professora da turma. Barbosa (2000) diz que a rotina é uma “(...) série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área” (p.132). Compreende-se, assim, que qualquer rotina deve ter uma intencionalidade pedagógica adjacente, compreendendo que qualquer ação educativa, e consequentemente a sua organização deverá ter um propósito associado, o que implica um

planeamento por parte do docente, indo ao encontro dos interesses, desafios e potencialidades das crianças. Aliado a este pressuposto, o (re)conhecimento da rotina diária permite aos alunos desenvolver competências sociais, pessoais e cognitivas, na medida em que a rotina diária permite desenvolver a autonomia da criança, que age dentro de um espaço que conhece e onde está perfeitamente inserida, onde se sente segura. Ademais, a sua própria ação sobre a rotina otimiza o processo de ensino-aprendizagem, pois a criança age para e sobre a organização do tempo de sala de aula desenvolvendo, assim, competências sociais (Cunha, 2021).

As crianças tinham uma rotina diária instalada, promotora dos princípios anteriores postulados, o que promovia o desenvolvimento das competências de autonomia e responsabilização. Conheciam o lugar de cada objeto, a professora permitia liberdade na circulação e nas interações dentro da sala de aula, liberdade essa fundada em regras explícitas, que estavam expostas na parede da sala de aula. A comunicação dessa circulação acontecia através de gestos, através de um sistema de sinais que tinham como objetivo indicar alguma ação que os alunos pretendiam ou necessitavam de realizar. Ademais, a professora titular era responsável por todos os recursos disponíveis na sala de aula, mas delegava determinadas tarefas ou responsabilidades ao longo do dia, fomentando o sentido de responsabilidade e de autonomia dos alunos. As competências de autonomia foram desenvolvidas através dos exemplos dados, mas também através da participação dos alunos em decisões curriculares, pois o tempo dedicado a cada conteúdo era uma decisão conjunta.

O horário da turma, com a professora titular, estava definido desde o início do ano letivo: de segunda-feira a sexta-feira, as aulas iniciavam sempre às nove da manhã. À segunda-feira, terça-feira e quinta-feira terminavam às três e meia da tarde, à quarta-feira terminavam ao meio-dia e à sexta-feira as aulas terminavam às cinco da tarde. Neste período letivo, os alunos tinham ainda duas horas semanais de Inglês e uma hora semanal de Educação Moral Religiosa e Católica, sendo esta última opcional. O horário estava estipulado, porém, tendo em consideração as horas previstas no currículo nacional para as várias componentes curriculares, a professora mostrava-se bastante flexível nesse horário, e dava sempre importância ao

estado de espírito dos alunos e ao seu *feedback* sobre o trabalho desenvolvido no dia anterior. Estas decisões didáticas e pedagógicas tinham ainda em conta a planificação diária construída, e assim, a professora demonstrava respeito pelos alunos, princípio que se compatibiliza com o PASEO (Martins-Oliveira et al., 2017).

O dia começava com os “10 minutos a ler”, uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura prevista no Projeto Educativo do agrupamento. Esta iniciativa tinha como objetivo melhorar a competência leitora dos alunos e incrementar o gosto pela leitura. Através da implementação de momentos específicos para desenvolver essa competência, os alunos não se limitavam a ler, como partilhavam com os colegas as suas leituras, envolvendo-se emocionalmente com os textos que liam. Os alunos selecionavam um livro para ler, quer da pequena biblioteca que existia na sala, quer fosse requisitado da biblioteca do agrupamento, ou traziam de casa. Todos os dias iniciam o dia a ler esse mesmo livro e, no final da sua leitura, realizavam essa partilha. Dadas as características da turma, a professora dedicava o bloco da manhã a novas aprendizagens, por estarem mais atentos e concentrados. A meio da manhã, os alunos tinham um intervalo de meia hora, que passavam no recreio, a lanchar e a brincar. Após esse período, os alunos voltavam à sala, onde davam continuidade às atividades letivas até à hora de almoço. No período letivo da tarde, a professora dava primazia a atividades que, na sua perspetiva, fossem mais apelativas, que não exigissem uma maior concentração por parte dos alunos.

No geral, eram alunos participativos e energéticos o que gerava algum ruído na sala de aula. Não obstante, a falta de concentração era um problema que comprometia o trabalho e o desenvolvimento de conteúdos. Além disso, existiam elementos com mais dificuldade nas interações espontâneas em sala de aula, pois não respeitavam as regras de interação expostas na sala de aula. Foram implementadas medidas nesse sentido, onde a professora titular valorizava cada intervenção e interação adequada às regras. Assim, ao longo do semestre, sentiu-se um aumento de intervenções, como também uma melhoria na qualidade da participação dos alunos e no envolvimento nas atividades, principalmente quando eram utilizadas estratégias diversificadas. De forma a combater a dificuldade de concentração dos

alunos, a professora titular acreditava que a sequencialização de tarefas, alternando entre estratégias, era uma boa forma de manter a atenção dos alunos. Contudo, esta crença exigiu uma atenção redobrada por parte da docente, pois esta tinha de garantir que não existia um desfasamento entre alunos, principalmente durante as tarefas de carácter autónomo.

As interações pedagógicas eram positivas, quer entre alunos, quer entre alunos e professoras. A estabilidade dos elementos da turma e a longa parceria com a Escola Superior de Educação explicava a boa relação entre os alunos, a facilidade e a empatia com que a mestranda foi aceite na turma, enquanto professora em formação. Sentia-se um clima de carinho, respeito e amizade dentro da sala de aula, e embora fosse natural existirem pequenos conflitos, os alunos demonstravam alguma maturidade para os solucionar, quer existisse (ou não) intervenção da professora titular ou da professora em formação.

A relação estabelecida entre a professora cooperante e as famílias era próxima. As interações presenciais aconteciam sobretudo nas reuniões destinadas à avaliação dos alunos. A professora dividia a reunião em dois momentos: um para uma conversa com as famílias sobre a evolução e desafios da turma, e um segundo momento individual, onde detalhava a evolução de cada aluno ao seu encarregado de educação. Além disso, a professora mostrava-se sempre disponível para marcar atendimentos personalizados ao longo do semestre, sempre que necessário ou a pedido de algum encarregado de educação. Por fim, disponibilizou o seu e-mail para facilitar a comunicação e criou um *padlet* de turma, onde as famílias podiam acompanhar as atividades letivas dos alunos, através de vídeos e fotografias que a professora cooperante carregava na plataforma. Ao longo do ano, foram dinamizadas atividades que envolveram toda a comunidade escolar, como o Magusto e a Festa de Natal, entre outras.

Por último, a turma participava em inúmeros projetos educativos, como o “Calmamente”, o “Projeto VaLer”, “10 minutos a ler” e o “Ler, pensar e escrever”. Estes projetos tinham diferentes proveniências e objetivos, e a sua referência não se prendia com a explicitação das especificidades de cada um, mas realçava a crença educativa da professora cooperante na

influência positiva que a participação em diferentes projetos tinha nos alunos, na sua aprendizagem e crescimento. Do seu ponto de vista, a participação nestes projetos era também um momento de aprendizagem para os alunos, tendo em consideração *o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira-Martins et al., 2017). A seu ver, o desenvolvimento do aluno nas várias competências passava pela diversidade das atividades letivas e seus diferentes agentes.

2.2.2. A TURMA DO 5.º ANO

A turma que a professora em formação acompanhou, na componente curricular de Português, estava no 5.º ano de escolaridade e contava com 25 alunos. No entanto, apenas 23 frequentavam as aulas: existiam dois alunos que estavam incluídos na turma, mas usufruíam de um acompanhamento especializado, por características psicológicas, comportamentais e cognitivas. Todos os alunos tinham idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

Relativamente a Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, existiam na turma alguns alunos que usufruíam destas medidas. Além dos alunos anteriormente referidos, a turma tinha quatro alunos que tinham previstas medidas universais de suporte à aprendizagem. A sua referenciação tinha motivações distintas, desde características comportamentais ao contexto familiar dos alunos. De maneira geral, as medidas universais previam o reforço das aprendizagens através do sistema de tutoria, onde o aluno referenciado trabalhava diretamente com um colega de turma, designado pela professora da área curricular. Além disso, a professora incentivava a participação destes alunos nos vários momentos da aula, com o objetivo de analisar a compreensão do aluno sobre a temática da aula. A sua participação permitia também a receção de *feedback*, contribuindo para a motivação dos alunos. Salientava-se o sistema de tutoria adotado, dado que os respetivos alunos melhoraram os seus resultados curriculares, mas também evoluíram na qualidade da sua participação em aula, desenvolvendo espírito crítico e autonomia dentro da sala de aula e fora dela. Por fim, a escola instituiu o regime de coadjuvação entre docentes, o que concedia uma atenção extra

aos alunos referenciados, o que também contribuiu para o desenvolvimento positivo destes alunos.

De maneira geral, eram alunos motivados e participativos nesta componente curricular, participando espontaneamente, demonstrando total conhecimento da rotina diária instaurada, envolvendo-se de forma positiva em todas as atividades dinamizadas. O nível de conhecimentos científicos, relativamente aos conteúdos lecionados em anos anteriores, eram estáveis e semelhantes. No entanto, nos alunos anteriormente referidos, foram sentidas algumas falhas, facto que também sustentou a sua referência e as medidas universais descritas anteriormente, bem como uma avaliação positiva dos alunos e das medidas referidas, já que não só obtiveram melhores resultados à disciplina, como foi observada uma mudança positiva na participação espontânea e no envolvimento das atividades propostas, como referido. A maioria das crianças desenvolveu a competência da autonomia através da rotina diária, amplamente conhecida pelos alunos.

No início do ano letivo, foram sentidas algumas falhas generalizadas no domínio da escrita, o que fez com que a professora cooperante implementasse um plano de melhoria nesse sentido, o “Roteiro de Escrita”. Todas as semanas, um aluno escrevia um texto, de género e temática à sua escolha. O aluno lia esse texto e a turma dava uma nota artística, que tinha como critério o gosto pelo texto criado pelo colega. Posteriormente, a professora avaliava esse texto em conformidade com o género textual, o respeito pelas regras ortográficas e pelo uso de vocabulário adequado e diversificado, partilhando essa avaliação com o respetivo aluno. Este plano de melhoria foi realizado ao longo do ano letivo, e a ordem de apresentação dos textos era alfabética. Não raras as vezes, a professora utilizava estes textos para abordar questões gramaticais, fossem novos conteúdos ou incorreções gramaticais frequentes e generalizadas na turma. Além disso, a professora em formação construiu um percurso de aprendizagem que visava os domínios da escrita e da leitura, com o objetivo de desenvolver a criatividade escrita dos alunos, aliado ao desenvolvimento da competência da leitura, o seu gosto e fruição. Através dele, os alunos puderam também compreender que a escrita de textos parte do desenvolvimento de três componentes, a planificação, a textualização e a

revisão dos textos escritos (Barbeiro & Pereira, 2007), munindo os alunos de estratégias diversificadas neste domínio.

No que toca à gestão das aulas e do tempo, os alunos eram acompanhados pela professora cooperante quatro vezes por semana, sendo que a professora em formação os acompanhava, regra geral, três vezes por semana. Todas as aulas constituíam blocos de 50 minutos, sem exceção. A rotina de aula da professora cooperante seguia uma rotina mais ou menos estável: dava-se início à aula com a escrita do sumário, onde a professora projetava o diário das aulas (um documento *Word*), que continha não apenas o sumário, mas todos os registos realizados nas aulas. Seguia-se um diálogo sobre o conteúdo lecionado na aula anterior. O recurso didático mais usado era o manual, de onde partiam mais de metade das propostas pedagógicas e didáticas da professora cooperante. Esta rotina era quebrada à quinta-feira, com a implementação do plano de melhoria anteriormente referido. Após a escrita do sumário, o aluno que tinha realizado o texto procedia à sua leitura em voz alta. Após a leitura, os alunos dialogavam entre si, um espaço onde partilhavam a sua opinião sobre o texto e o seu conteúdo. Depois, seguia-se a atribuição da classificação dos alunos, sob os critérios anteriormente mencionados. Após este momento, os seguintes variavam, consoante o género textual e a existência de material gramatical passível de ser analisado. Dando um exemplo concreto, foi possível observar, a partir da exploração destes textos, propostas de atividades relacionadas com a antonímia e a sinonímia, envolvendo os alunos num percurso de compreensão leitora do texto ou a análise de frases para a descoberta da função sintática de complemento direto e indireto.

Embora existissem lugares estabelecidos e as mesas estivessem colocadas na direção do quadro, a professora cooperante promovia a interação entre os alunos, através do diálogo e de outras estratégias didáticas. Além disso, procurava envolver os alunos nas decisões pedagógicas, criando um ambiente pedagógico democrático, e proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências do foro pessoal e social, fundamentais para o exercício de uma cidadania democrática (Oliveira-Martins et al., 2017). As avaliações foram realizadas ao longo do semestre, através de fichas e de outras propostas pedagógicas. Os resultados destes

momentos traduziram-se numa nota quantitativa nas avaliações intercalares e no final de cada semestre.

A comunicação com as famílias era realizada, essencialmente, através de correio eletrónico entre a diretora de turma e os encarregados de educação. No início do ano, a diretora de turma disponibilizou o seu e-mail institucional e o horário de atendimento aos encarregados de educação, previamente definido na sua agenda semanal, definida pela instituição. Durante todo o semestre, foi possível observar a pré-disposição da escola e dos diretores de turma em conversar com os encarregados de educação sobre os mais variados assuntos, em prol do desenvolvimento dos alunos.

2.2.3. A TURMA DO 6.º ANO

A turma de 6.º ano que acompanhei ao longo do semestre, na componente curricular de História e Geografia de Portugal tinha 14 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. Era a turma mais pequena do seu ano de escolaridade por ser apenas constituída pelos alunos do ensino articulado. Como já foi referido, este era um regime de ensino diferenciado, e que, por ser uma parceria com outra instituição de ensino, tinha lugares limitados. Todos os alunos tocavam um instrumento diferente, e apresentavam-se enquanto classe de conjunto em diversos eventos culturais do agrupamento. Era uma turma que não apresentava alunos referenciados com MSAI, no entanto, os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem distintos, que a professora cooperante respeitava, mas também proporcionava aos alunos momentos com estratégias diferenciadas, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia dos alunos, apoiada nas interações didáticas entre alunos.

No geral, era uma turma bastante participativa, responsável e motivada. Eles respeitavam as regras de funcionamento e de interação entre os agentes educativos presentes na sala, e apesar dos ritmos de aprendizagem distintos, todos demonstravam particular interesse por estratégias que envolvessem pesquisas, descobertas históricas e conteúdos direcionados para

a evolução da sociedade. Assim, este grupo era bastante homogêneo em termos de interesses e potencialidades.

A turma era acompanhada pela professora cooperante três vezes por semana, tendo a mestrandia acompanhado as atividades letivas duas vezes por semana. As aulas decorriam sempre no período da manhã e tinha uma rotina que se podia caracterizar como estável. A aula iniciava-se com a escrita do sumário e com um pequeno diálogo sobre os conteúdos lecionados na aula anterior. Seguia-se o desenrolar das atividades, apresentadas de forma sequencial, realizadas, sobretudo, em grande grupo, tais como diálogos, discussões de pontos de vista e análise de documentos históricos e historiográficos. A professora cooperante evitava marcar trabalhos para casa, dadas as características do currículo da turma, procurando lecionar a matéria mais lentamente, garantido o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno e também recebendo *feedback* sobre os conhecimentos adquiridos, através de diálogos e questões orientadoras no início de cada aula.

Ao longo do semestre, foi possível observar e participar em diversas abordagens de trabalho, quer ao nível da tipologia das propostas de atividades, quer ao nível dos recursos didáticos mobilizados e manipulados pelos alunos. A turma teve oportunidade de trabalhar em grande grupo, em pequenos grupos, realizar exposições orais curtas em pequenos grupos, e ainda de realizar atividades individualmente. A organização da sala desta turma proporcionava esta diversidade na tipologia das atividades, já que continha mesas grandes com rodas. Assim, os alunos além de estarem sempre sentados em pequenos grupos, as rodas permitiam mover as mesas de acordo com a intencionalidade didática e pedagógica pretendida, uma das potencialidades que a professora em formação aproveitou diversas vezes nas suas regências. Apesar de a sua disposição não ser tradicional, os alunos tinham lugares fixos, que só eram alterados a pedido da professora cooperante ou da professora em formação. Naturalmente, os recursos didáticos disponíveis eram diversos: o quadro interativo permitia a navegação na internet de forma facilitada, pelo que o recurso a vídeos e imagens aconteceu na grande maioria das aulas. Além disso, a professora em formação tirou partido das potencialidades da sala, dinamizando uma metodologia ativa: a Rotação por Estações. Com os grupos dos seus

lugares, os alunos exploraram os antecedentes da revolução dos cravos autonomamente, preenchendo um guião de exploração dos recursos disponíveis em cada estação. Desde a visualização de vídeos históricos e historiográficos à leitura de documentos históricos e à observação crítica de um cartaz de propaganda do partido da União Nacional, todos os recursos e documentos mobilizados foram organizados pelas diversas estações, considerando a temática da aula. Os alunos não só se mostraram motivados ao longo de toda a aula, como a organização prévia proporcionou uma exploração que desenvolvesse a autonomia e ritmo de trabalho de cada aluno, algo que foi pensado pela professora em formação e correspondeu às expectativas. Os alunos foram avaliados quer pelos testes realizados ao longo do semestre, como pelas apresentações realizadas ao longo do semestre, considerando ainda o nível de participação de cada um e o seu envolvimento na temática das aulas.

Como já foi referido, esta sala era das únicas que tinha um quadro interativo, mas também contava com um quadro branco, que se localizava na parede branca, que a professora cooperante utilizava para escrever o sumário e também para construir esquemas, sintetizando o diálogo com os alunos. As cadeiras também não eram tradicionais, como já foi referido. O facto de possuírem rodas permitia uma maior mobilidade dos alunos, aproximando-se do quadro ou afastando-se, dependendo do momento e necessidade sentida. Dadas as suas características comportamentais, era-lhes dada liberdade de circulação, a par das potencialidades da sala, amplamente manipulada, como exposto anteriormente.

A relação da diretora de turma com os alunos era excelente, pois foi observado que tinham uma relação bastante próxima. A comunicação entre a mesma e os encarregados de educação era feita através de comunicação eletrónica, sobretudo. No entanto, à semelhança da turma anteriormente descrita, e pela relação próxima criada com os alunos, os encarregados de educação podiam reunir com a diretora de turma sempre que necessitassem, fosse no horário de atendimento ou noutra hora previamente combinado.

2.3. OLHAR REFLEXIVO SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO

Chegados ao final deste capítulo, importa agora refletir sobre a caracterização do contexto educativo, à luz dos pressupostos teóricos explicitados no capítulo um. Tal como foi referido anteriormente, a visão da escola enquanto instituição que se relaciona intimamente com a comunidade e realidade social que a envolve encontrou-se exposta nos documentos curriculares, materializando-se na definição da Autonomia e Flexibilidade Curricular, uma faculdade que permitiu a cada escola, a partir da Matriz Curricular, uma gestão mais direcionada para o contexto, de acordo com as suas particularidades e potencialidades. Ao longo deste capítulo, estes pressupostos foram-se evidenciando, através da análise dos diversos documentos curriculares construídos pelo agrupamento, tendo em consideração as premissas curriculares, realizando adaptações que se caracterizaram como conscientes e verdadeiramente enriquecedoras para toda a comunidade escolar.

Como também já foi referido, a instituição das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), como o documento, por excelência, orientador dos conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos pelos alunos, funcionou como documento de apoio a essa maior autonomia e flexibilização das instituições escolares. Nesse sentido, quer o PE, quer o PAA refletiram essa análise cuidada e profunda, reconhecendo-se a íntima relação entre a sua missão educativa e as necessidades da comunidade onde esteve inserida. Este facto foi transparente na quantidade de atividades que envolveram a comunidade escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento holístico dos alunos (Martins-Oliveira et. al., 2017) mas também cimentando a sua posição na comunidade, enquanto espaço inclusivo, heterogéneo e democrático, esbatendo barreiras socioeconómicas, envolvendo toda a comunidade na missão escolar.

Pensando e olhando a escola através desta lente, compreendeu-se que a sua função se estendeu não apenas aos recetores da missão escolar, mas também a quem a promoveu. Se nela se vive uma cultura própria, construída pelos agentes que nela participam, pareceu inequívoco a compreensão da necessidade de constante evolução dos mesmos. Ao longo de todo o percurso formativo, a mestrandia procurou trilhar esse caminho de conhecimento

comum, percebendo que o seu conhecimento seria tanto mais enriquecedor quanto maior fosse o entendimento da sua própria responsabilidade individual nessa construção coletiva. Assim, acredita-se que o envolvimento da professora em formação foi marcado pelos valores de solidariedade e respeito, não apenas sentidos na sua ação educativa, mas também nos momentos educativos que envolviam a comunidade educativa e escolar.

Em síntese, o conhecimento e imersão no contexto educativo possibilitaram a atuação da professora em formação com base nos princípios refletidos no presente capítulo e no capítulo anterior, acreditando-se que será a partir destes que se construirá uma escola valorizada por toda a comunidade.

No capítulo seguinte, afigura-se a reflexão da ação educativa da mestranda nas turmas do contexto em que esteve inserida, procurando fazer jus aos valores defendidos e ao conhecimento construído sobre o próprio contexto, ao longo do percurso formativo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ao longo deste capítulo, procura-se espelhar todo o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para isso, considera-se fundamental iniciá-lo com uma breve explicação sobre a sua organização e modo de funcionamento, seguido de uma também breve reflexão sobre a importância deste momento na formação inicial de professores. De forma a dar a conhecer o percurso trilhado ao longo do ano letivo, procede-se a uma análise reflexiva das intervenções educativas, estabelecendo uma ligação entre os pressupostos teóricos e aquela que foi a prática educativa desenvolvida pela mestranda ao longo do ano letivo. De seguida, explanam-se os projetos que a professora em formação acompanhou e/ou dinamizou, em colaboração com o restante corpo docente dos contextos educativos onde esteve imersa. No subcapítulo final, procede-se a uma apreciação global sobre todo o trabalho desenvolvido, refletindo-se sobre a prática docente em ambos os ciclos de escolaridade, sob a forma de uma reflexão final.

3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

De acordo com o complemento regulamentar específico do curso (CREC, 2022), a PES define-se como uma unidade curricular da componente Iniciação à Prática Profissional e desenrola-se no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Caracterizando-se como uma “interface entre a formação e o exercício profissional” (CREC, 2022, p. 8), esta unidade curricular (UC) anual integrou a mestranda em instituições dos dois níveis de ensino. O objetivo desta UC é “capacitar os estudantes para um exercício profissional”, desenvolvendo a sua prática de forma adequada e desenvolvendo a sua autonomia, refletindo criticamente não só sobre a sua ação como em todas as situações com que se depara (CREC, 2022, p.7). O mesmo documento refere ainda outras competências que os alunos em formação devem adquirir ao longo do ano letivo, como: (I) a programação e planificação devidamente justificada da ação pedagógica e didática; (II) a realização do

trabalho planejado; (III) a avaliação sistemática do processo de ensino e aprendizagem; (IV) a colaboração na orientação da turma; (V) a participação e envolvimento ativo em atividades educativas promovidas pela instituição escolar; e, finalmente (VI) a participação nos processos de avaliação.

Esta UC engloba três momentos formativos: um que se relaciona com a prática em si própria, o estágio; outro que apoia os mestrandos acompanhando a sua prática, os seminários; finalmente, abarca um último momento direcionado para o registo da prática desenvolvida ao longo do ano letivo, além de ser o registo por excelência da vertente reflexiva e investigativa, o presente relatório. A Ficha da Unidade Curricular explicita o número de horas que o mestrando deverá cumprir nas várias vertentes da UC: prevê 400 horas de tempo de contato no estágio, 8 horas de apoio tutorial entre mestrandos e professores supervisores e ainda dedica 60 horas aos seminários, distribuídos ao longo do ano letivo.

Relativamente ao estágio, ele decorreu entre o início do mês de outubro e o final do mês de maio, em trio pedagógico. A estrutura da PES permitiu a imersão em contexto de forma alternada: no 1.º semestre do ano letivo, isto é, entre início de outubro e final de janeiro, ocorreu o contato com o contexto educativo do 1.º CEB e no 2.º semestre, isto é, desde o início de fevereiro até ao final de maio, contactou-se com o contexto educativo do 2.º CEB. O percurso foi realizado, maioritariamente, de forma individual já que, devido ao número ímpar da turma de mestrandos, existiu a necessidade de constituir um trio pedagógico com as professoras em formação que estavam inseridas no mesmo agrupamento, tendo as mesmas realizado o percurso no contexto educativo inverso ao que foi descrito acima.

Tal como se pode observar no quadro que se segue (Quadro 1), a imersão nos contextos educativos teve momentos distintos: o momento inicial contemplava as primeiras semanas, que se destinavam à observação (O) e um segundo momento de observação-cooperação (OC). O terceiro momento era destinado à realização das regências (R), englobando as restantes semanas disponíveis.

Mês	Semanas			
Outubro 2023	2-6	9-13 O	16-20 OC	23-27 OC
Novembro 2023	30out-3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R
Dezembro 2023	27nov-1 R	4-8 R	11-15 R	Natal
Janeiro 2024	3-5 R	8-12 R	15-19 R	Interrupção Letiva
Interrupção Letiva				
Fevereiro 2024	Interrupção Letiva		19-23 O	26-1mar OC
Março 2024	4-8 R	11-15 R	18-22 R	Páscoa
Abril 2024	Páscoa	8-12 R	15-19 R	22-26 R
Maio 2024	29abr-3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R 27-31 R

Quadro 1 – Calendarização das diferentes fases do estágio

Foi durante as semanas destinadas às regências que ocorreram os ciclos de supervisão: quatro realizados no 1.º CEB e quatro no 2.º CEB. Os ciclos da supervisão realizados no 1.º ciclo incidiram não apenas sobre áreas curriculares específicas, como Português e Estudo do Meio, como também permitiram desenvolver articulação de saberes, nomeadamente entre Português e Matemática e entre Estudo do Meio e Matemática. No 2.º CEB, procurou-se sempre articular as duas componentes curriculares. Devido ao facto de serem turmas diferentes e de anos de escolaridade distintos, o fio condutor das mesmas prendeu-se com as metodologias e estratégias mobilizadas nas regências. Comum aos dois ciclos foi o funcionamento dos momentos de supervisão. Numa primeira fase, e após um levantamento de ideias junto da professora cooperante, a professora em formação reunia com os professores supervisores, onde expunha os conteúdos a abordar e as estratégias que pretendia mobilizar. A partir desse momento, elaborava uma planificação e uma fundamentação pedagógico-didática, onde expunha e justificava didaticamente todos os momentos previstos na planificação. Após uma análise dos documentos, os professores supervisores davam o seu parecer sobre a planificação construída, apoiando e permitindo à professora em formação desenvolver competências de planificação e reflexão sobre essa mesma construção pedagógica e didática. Após uma análise e reflexão dos comentários da supervisão, a mestranda procedia às alterações que considerasse necessário. O segundo momento consistia na observação em si, altura em que a professora em formação era observada e avaliada em contexto de sala de aula, operacionalizando a planificação previamente elaborada e discutida. Após a observação, seguia-se o terceiro e último momento do ciclo de supervisão, onde a professora em formação se reunia com os

professores, supervisor e cooperante, respetivamente. Esta reunião tinha como objetivo primordial a elaboração de uma reflexão crítica sobre a prática educativa decorrida na observação. Todos os ciclos terminavam com a produção de narrativas reflexivas, onde a professora em formação refletia criticamente sobre todas as fases do processo de supervisão educativa.

Tal como previsto nos documentos orientadores da PES, a construção das planificações seguiu uma lógica assente na progressão dos mestrandos. Assim, as primeiras duas regências em cada semestre foram planificadas considerando apenas uma área curricular. Após esses momentos, todas as regências foram pensadas e construídas em unidades didáticas, isto é, estabelecendo articulação horizontal e vertical. O conceito educativo aqui apresentado é definido por António Pais (2012) como

(...) uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo (...); a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de (...) uma unidade temática e da definição de um elemento integrador, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o conhecimento específico de uma determinada área e as formas de abordagem técnico-didáticas, considerando-se, (...), que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, (...) em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados. (p. 39).

Dito de outro modo, as unidades didáticas constituem-se como um modo de organização e de planificação das sequências didáticas, criando uma relação metodológica, estratégica e curricular entre elas. De seguida, apresentam-se dois quadros (quadros 2 e 3), com a calendarização das aulas e de cada uma das unidades didáticas¹ construídas durante o ano letivo em cada ciclo de escolaridade.

¹ No âmbito da PES, a construção de unidades didáticas não seguiu de forma rigorosa os pressupostos teóricos postulados por Pais (2012), apresentados neste subcapítulo. A visão do autor requer interdisciplinaridade e integração curricular, respetado nas unidades didáticas do 1.º CEB. No 2.º CEB, devido ao facto de não acompanhar as turmas em mais do que uma componente curricular, não se verificou este rigor

Título	Componente Curricular
<i>Animaginário</i>	Português
<i>A Adolescência</i>	Estudo do Meio
<i>Nunca Cresças!</i>	Português
<i>Romanos e Lusitanos</i>	Articulação de saberes (Estudo do Meio + Português)
<i>A Reconquista Cristã</i>	Estudo do Meio
<i>A Reconquista Cristã e a formação do Condado Portucalense</i>	Estudo do Meio
<i>Os Problemas de D. Dinis</i>	Articulação de saberes (Estudo do Meio+Matemática)
<i>O Terramoto</i>	Articulação de saberes (Português+Estudo do Meio+Matemática)
<i>Contos com Ensinaamentos</i>	Articulação de saberes (Português+Música)

Quadro 2 – Calendarização das regências relativas ao 1.ºCEB

Componente curricular	Título da Unidade Didática	Títulos das Regências
HGP	<i>Dar um tiro à Monarquia</i>	
	<i>Evoluir e Aprender faz parte do Saber</i>	<i>Evoluir faz parte do Saber.</i> Aprender faz parte do Saber.
Português	<i>Castigar, perdoar e descobrir com o mundo das fadas</i>	O Castigo da Rainha das Fadas
		O Perdão
		Descobrir as subclasses dos advérbios com Sophia de Mello Breyner
Articulação de saberes	<i>Ler, Ouvir, Observar e Pensar</i>	Ler, Ouvir e Observar a História. (HGP)
		Ouvir e Observar a Sementinha. (PT)
		Ler, Ouvir e Pensar a Sementinha. (PT)
	<i>Percursos Poéticos</i>	Poema do P (PT)
		Escrever à maneira de ... (PT)
		Poesia censurada (HGP)
	<i>Aprendizagens ativas</i>	Os quatro antecedentes da Revolução (HGP)
		Retoma Identificada, Compreensão Facilitada. (PT)
		Retoma Identificada, Compreensão Facilitada. (PT)

Quadro 3 – Calendarização das regências relativas ao 2.º CEB

teórico nas construções dos percursos de ensino e de aprendizagem. No entanto, procurou-se criar uma relação entre as regências em termos metodológicos e estratégicos.

Durante o decorrer da UC, foi realizado um Arquivo de documentos, com o objetivo de ser uma plataforma de registo de carácter descritivo, reflexivo e crítico. Esta plataforma de arquivo foi realizada individualmente e tinha como objetivo apoiar o processo de formação dos mestrandos. A plataforma de registo criada pela mestranda traduz-se num reflexo genuíno da sua evolução na PES. Esta forma de registo concorre também para a função de ferramenta de apoio para o docente em formação, uma vez que se materializa na compilação de materiais didáticos, pedagógicos e educativos mobilizados neste percurso formativo, podendo ser revisitados e utilizados em contexto pela mestranda. A seleção de uma plataforma online para esta construção prendeu-se com motivações específicas, nomeadamente a possibilidade de constante alteração e atualização, usada também para guardar documentos e outras plataformas e recursos digitais importantes na prática educativa que desenvolveu.

O modo de organização obedeceu a alguns critérios expostos pelo professor responsável da unidade curricular (UC), tais como a inclusão das planificações realizadas ao longo do caminho formativo, as fundamentações pedagógico-didáticas das aulas observadas, as narrativas reflexivas das mesmas e todos os materiais e recursos utilizados nas aulas. A mestranda optou pela criação de um *Padlet*, por todos os motivos já elencados, personalizando-o à sua medida.

O Arquivo de Documentos intitula-se *Uma professora em formação*, encontrando-se disponível através de uma hiperligação², sendo relevante para contextualizar as reflexões que se seguem neste capítulo. O seu título revela muito sobre o conteúdo das próprias reflexões e análises explicitadas ao longo do presente relatório, aludindo à Prática de Ensino Supervisionado como um processo formativo de importância ímpar no percurso da professora em formação.

² Consulte: <https://padlet.com/anaemanuelamoreira/uma-professora-em-forma-o-fwann7fooyf3ifvp>

A mestranda optou por dividir o trabalho desenvolvido no 1.º CEB do 2.º CEB, concordando com a própria estrutura organizativa da PES. A cada separador faço corresponder documentos específicos, descrevendo no título a sua função. De resto, os títulos unificam as unidades didáticas construídas, quer no 1.º quer no 2.º CEB, identificados no título do respetivo separador.

3.2. O PAPEL DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Chegados a este ponto, considera-se importante refletir sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores, analisando o modo como os seus pressupostos moldam a ação docente inicial e as conceções educativas dos mestrandos.

O conceito de supervisão, inserido na formação inicial de professores, é definida por Alarcão e Tavares (1987) como o processo em que “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, citado por Alarcão, 2009, p. 120). A importância deste conceito inserido na formação inicial de professores é cimentada no papel conferido ao docente em formação, em constante tensão entre o desejável e o possível (Duarte & Moreira, 2020), mas que crê que a formação inicial dos docentes constitui um momento ímpar na construção da sua imagem profissional, apoiado na “socialização dos sujeitos (...) na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e supervisão” (Ribeiro, 2000, p. 89). Assim, o papel do supervisor é definido pela mesma autora como “desencadeador de processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender” (Ribeiro, 2000, p. 89).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é então percecionada como a “via possível” (Ribeiro, 2000, p.90) para a preparação global do candidato a docente, que parte da imersão em situações educativas reais, munindo o professor em formação para “enfrentar situações sempre novas” (Ribeiro, 2000, p. 90). Além disso, a legislação portuguesa tem vindo a valorizar

este momento formativo, colocando a tónica na qualidade e não quantidade, numa perspetiva de desenvolvimento de uma identidade docente sempre reflexiva e investigativa, sendo que essa construção é o “objeto essencial da atividade supervisiva” (Alarcão, 2009, p. 120).

Impõe-se, agora, uma breve nota histórica para que se possa compreender o caminho trilhado para se chegar ao entendimento atual do conceito de supervisão na formação inicial de professores anteriormente referido, também para contextualizar a conceção da mestranda e a sua evolução.

Segundo Ricardo et al., (2012), a palavra supervisão surge associada a uma fiscalização tendo em vista uma melhoria qualitativa e quantitativa, na era da industrialização. Durante os anos 70 do século passado, Alarcão (2008, citado por Ricardo et al., 2012) confirma esta visão, adicionando, no âmbito da formação de professores a dimensão de controlo e de avaliação. No final do século, Sá-Chaves (2000, citado por Ricardo et. al., 2012) postula a dimensão colaborativa, deixando cair a dimensão de controlo e reinventando a dimensão avaliativa, “não se resignando à simples ideia da transmissão dos conhecimentos” (Sá-Chaves, 2000, citado por Ricardo et. al., 2012). Os desafios do século XXI abriram o caminho para a devida valorização da supervisão na formação de professores, conotando-a com uma função de orientação, através da promoção de práticas educativas reflexivas. É na reflexão sobre e para a ação que o docente em formação constrói conhecimento, colocando em evidência os aspetos ocultos da realidade contextual (Feitosa & Dias, 2017).

O percurso formativo da mestranda constituiu-se, de facto, num caminho partilhado, entre a mesma e os seus professores supervisores. No início do ano letivo, percecionava a PES e a supervisão unicamente como um momento de avaliação, sempre tenso e confuso, dissociado de todo o percurso. Esta perspetiva foi-se alterando, dado que este processo colaborativo se foi tornando mais estreito, democrático e colaborativo. Importa ressaltar que esta visão se foi dissipando através da reflexão da professora em formação, à medida que contactava com a supervisão. A capacidade de auto e hétero-reflexão de um supervisor é muito importante no processo, e essa dimensão do professor supervisor é fundamental para que o docente em

formação o possa perceber como um apoio, que monitoriza sistematicamente o seu trabalho, mas que interajuda e encoraja a mestrand a sair da sua zona de conforto.

Numa nota final, a posição de “liderança” do professor supervisor é postulada por Sullivan e Glantz (2000, citado por Alarcão, 2009), como uma característica que nada tem que ver com a imposição de práticas educativas, mas antes com a promoção de valores democráticos, orientando a mestrand na reflexão sobre e para sua própria construção de competências inerentes à docência, tendo, por isso, um impacto muito positivo não apenas na construção da identidade da professora em formação, mas também na sua prática educativa, conferindo-lhe qualidade (Alarcão, 2009).

Assim, este percurso académico final não teria sido o mesmo sem o apoio e colaboração dos professores supervisores, continuamente presentes e incansáveis, revelando uma valorização da “construção conjunta” (Ribeiro, 2000, p. 92), colocando a mestrand numa posição de constante questionamento, a experimentar estratégias a partir das suas próprias conceções, mas elevando o seu nível de conhecimento, traduzindo-se em percursos de ensino e aprendizagem cada vez mais significativos para os alunos.

3.2.1. O 1.º CEB E O 2.º CEB

Como já foi referido no início deste capítulo, a PES decorreu, no 1.º semestre, no contexto educativo do 1.º CEB e, no 2.º semestre, no 2.º CEB. Neste ponto, importa refletir sobre aquele que foi o trabalho desenvolvido, incorporado nas suas intervenções educativas. Através delas deseja ver-se espelhadas as conceções pedagógicas e didáticas que a nortearam, bem como a mutabilidade e desenvolvimento das mesmas.

Tendo este objetivo em mente, inicia-se uma pequena reflexão sobre o docente do 1.º CEB, elencando-se especificidades requeridas por este ciclo de ensino e alguns pressupostos teóricos que norteiam a sua prática educativa. Após esta reflexão, apresentam-se algumas evidências do trabalho desenvolvido ao longo da PES, com a intenção de colocar de ilustrar o

desenvolvimento de competências expostas no documento orientador da unidade curricular, mas também no sentido de explicitar o desenvolvimento das conceções sobre o perfil e as características do docente do 1.º CEB, à luz dos referenciais teóricos mobilizados. De seguida, apresenta-se, segundo os mesmos objetivos e estrutura, as especificidades do professor do 2.º CEB, realçando e refletindo sobre as intervenções educativas neste ciclo de escolaridade.

3.2.1.1. O PROFESSOR DO 1.º CEB

Não obstante as dimensões do papel docente desenvolvidas no primeiro capítulo deste relatório, pretende-se agora desenvolver uma reflexão sobre algumas especificidades do perfil docente no 1.º CEB, analisando as suas competências específicas numa ótica de valorização profissional.

Ao longo do tempo, o papel do professor tem vindo a ser desvalorizado, devido à alta exposição da sua profissão (Roldão, 2005, citado em Duarte et al., 2019). Os mesmos autores referem várias forças e movimentos que descredibilizam a profissão, os quais destaco a hipervalorização do currículo e a crença de que o seu papel se circunscreve à gestão da turma e a conhecimentos curriculares (Campbell & Neil, 1994; Roldão, 2005; Duarte, 2016; Moreira & Duarte, 2018 citados em Duarte et al., 2019). Esta perspetiva parece restringir a formação inicial de professores, pois valoriza o conhecimento do conteúdo do currículo em detrimento daqueles que são, por excelência, os verdadeiros conhecimentos do professor dos níveis iniciais de ensino, associados a saberes didáticos e pedagógicos específicos (Rosalez López, 2012 citado em Duarte et al., 2019). O professor no 1.º CEB estabelece uma relação próxima com toda a comunidade educativa, especialmente com os alunos. Esta característica, embora não seja exclusiva do perfil identitário do docente do 1.º CEB, considera-se como fundamental, estando consagrado legalmente no artigo 8.º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que perspetiva este ciclo de escolaridade como “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Como se compreende, apesar da não obrigatoriedade, o regime de monodocência é a regra geral do sistema educativo português, bem presente e amplamente aceite na prática e nos contextos

educativos. Apesar dos ventos tecnicistas, que desprofissionalizam o docente do 1.º CEB, é naturalmente perceptível que o papel do docente nos primeiros anos de escolaridade não se cinge apenas a conhecimentos curriculares e de mera gestão, mas exige uma atuação muito mais abrangente, já que, para existir um crescimento global, o professor deverá garantir não só a construção de conhecimentos curriculares como também estar atento ao seu desenvolvimento social e afetivo, garantido o bem-estar das crianças (Campbell & Neil, 1994, citado em Duarte et al., 2019).

Sobre esta abrangência da ação docente no primeiro ciclo, os conhecimentos curriculares cruzam-se com um saber didático que deverá estar em constante atualização, respondendo à questão “como ensinar?”. Arends (1994, citado em Alarcão & Leitão, 2006) postula que o saber docente abrange quatro dimensões que se unificam e cruzam numa prática educativa proficiente (Arends, 1994, citado em Alarcão & Leitão, 2006, p. 66). São elas “o domínio de um conjunto de conhecimentos existentes relativos ao ensino e à aprendizagem”, “domínio de um repertório de práticas educativas”, “atitude e competências para abordar todos os aspetos do seu trabalho de uma forma reflexiva” e “conceção de “aprender a ensinar” como um processo contínuo” (p.66), que implica uma constante atualização da prática docente, tendo em vista a sua otimização. As dimensões expostas, por não serem estanques, devem ser percecionadas como um todo, já que se relacionam entre si e têm implicações específicas no perfil do professor do 1.º CEB. O docente deste ciclo de ensino tem a missão de desenvolver conhecimentos, competências, capacidades e atitudes em diversas áreas curriculares e este trabalho só pode ser percecionado através da não fragmentação do conhecimento. Esta crença educativa parte do professor, que, naturalmente, se verá espelhado no trabalho diário em sala de aula.

Uma prática educativa mais tradicional, além de não promover aprendizagens significativas junto dos alunos, promove a exclusão dos alunos que apresentam maiores necessidades educativas. A formação de alunos conscientes, autónomos e interativos apenas é conseguida se, todos os dias, o docente permitir ao aluno a construção de capacidades cada vez mais complexas que lhes permitam viver a sua cidadania (Martins-Oliveira et. al., 2017).

Acreditando-se na relação entre a teoria e a prática educativa e no contributo desta relação para uma mudança efetiva assente na inovação e na inclusão, considera-se que as planificações das intervenções educativas espelham não apenas as crenças pedagógicas do docente do 1.ºCEB, mas também da sua mutabilidade. Assim, retoma-se aqui não só a reflexão sobre a criatividade anteriormente desenvolvida, como se procura relacionar essas premissas com a identidade docente do professor do 1.º CEB. Se o 1.ºCEB é caracterizado pela monodocência, quer isto dizer que deve ser dada ao docente relativa autonomia e flexibilidade no que concerne às decisões curriculares. No Decreto-Lei nº 55/2018 vemos consagrado legalmente o reconhecimento da importância do desenvolvimento holístico de todos os alunos, dados os desafios e oportunidades que o nosso tempo histórico, social e económico nos apresenta. Estamos, portanto, perante uma situação paradoxal: se por um lado as instituições governamentais não valorizam o papel e a profissão do docente, a vários níveis, por outro pede-lhe que exerça uma prática educativa que forme profissões que ainda não sabemos que irão existir.

A anterior reflexão advém da necessidade de explicitar o que os documentos legais exigem do professor, que, a par de referenciais teóricos que refletem e investigam sobre as exigências do papel do professor na sociedade atual, vão moldando assim a identidade do professor do 1.ºCEB. Na constante tensão entre o desejável e o possível, a formação de professores tem-se revelado como um espaço de construção da identidade profissional, produto de crenças individuais e de conhecimento coletivo partilhado (Day, 2004, citado em Duarte & Moreira, 2020). Também se encontra postulado nos documentos curriculares o direito a uma educação de qualidade, advogando princípios e premissas de uma escola inclusiva (Martins et al., 2017). Esta assunção do compromisso moral associado à docência rejeita naturalmente um sistema educativo fragmentado e burocrático (Nóvoa, 2017 citado em Duarte & Moreira, 2020), que, no que ao 1.ºCEB diz respeito, nada tem que ver com a monodocência, mas na perpetuação de práticas educativas tradicionais, em contraposição a um perfil docente associado a práticas inovadoras (Duarte & Moreira, 2020). Considerando a construção do perfil profissional como um processo contínuo (Alarcão & Leitão, 2006), influenciado pela formação inicial e pelos contextos educativos, compreende-se que é também um produto coletivo. A forma como os

docentes analisam o currículo influencia a sua prática, demonstrando uma visão mais ou menos fragmentada, de acordo com as dinâmicas pedagógicas e didáticas que põem em prática (Duarte & Moreira, 2020). Aqui, a planificação das intervenções pedagógicas é um espelho dessa construção, e, de acordo com as premissas teóricas expostas e os documentos curriculares, impõe-se aos docentes do 1.ºCEB que desenvolvam práticas educativas assentes na articulação curricular. A planificação permite detetar vestígios de um determinado tipo de pensamento, que vai ao encontro (ou não) dos pressupostos legais e teóricos acima referidos. Tal como afirma Leite (2012), a presença da interdisciplinaridade na prática educativa no 1.º CEB é fundamental para cumprir com o objetivo primordial da docência, a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Mais do que uma sucessão de tarefas e atividades que convoquem as diferentes componentes curriculares, o professor do 1.ºCEB tem competências para mobilizar uma questão, encontrar um tema ou até uma situação problema que envolva todas as componentes curriculares simultaneamente. As planificações educativas que correspondem a estes pressupostos têm características específicas, tais como o tempo previsto para a construção da aprendizagem ou a hipervalorização do manual escolar como recurso primordial. Quer isto dizer que o professor do 1.ºCEB não só deve diversificar recursos didáticos, metodologias e estratégias, dando um sentido prático aos conteúdos, como deverá ter em conta que uma intervenção interdisciplinar não se coaduna com a organização de um horário fragmentado por componentes curriculares, muito menos através da construção de planificações de curta duração, que claramente potenciam a disciplinarização (Duarte & Moreira, 2020).

A PES, ao nível do ensino neste ciclo de escolaridade, foi o espaço por excelência onde todos os mestrandos tiveram oportunidade de construir a sua identidade profissional, partindo dos pressupostos teóricos acima mencionados e sobre os quais a mestranda reflete no subcapítulo seguinte, à luz daquela que foi, também, a construção da sua identidade profissional.

3.2.1.2. ECOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

À luz da análise reflexiva sobre as especificidades do docente do 1.º CEB realizada anteriormente, pretende-se agora refletir sobre o trabalho desenvolvido neste ciclo de ensino, evidenciando o desenvolvimento e mutabilidade das concepções pedagógicas e educativas.

Ao longo da imersão no contexto educativo do 1.º CEB, foram desenvolvidas várias atividades que percorreram várias áreas curriculares do 1.º CEB. De forma a que a evolução da mestranda fique explícita, reflete-se sobre dois percursos de aula, que contemplam as áreas curriculares de Estudo do Meio, Matemática, Português e Educação Artística (acompanhada, em apêndice, das respetivas planificações elaboradas pela mestranda).

O primeiro percurso prende-se com a primeira aula supervisionada, que aconteceu no dia 28 de novembro de 2023 (cf. Apêndice A), onde foram abordados conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente a Reconquista Cristã. Nela, procurou-se estabelecer uma articulação com a componente curricular de Português, na atividade de motivação. Sendo a primeira regência observada, e devido à conceção já explanada nas anteriores reflexões, foi um momento de grande tensão. Alude-se a esta regência por demonstrar, de forma eficiente, a utilização do professor reflexivo como “slogan” educativo, ao invés da sua vivência em pleno.

Realizando uma breve descrição da dita aula, ela inicia-se com a leitura de um excerto de um poema, já conhecido pelos alunos, o poema “Uma terra de muita gente”, de Luísa Ducla Soares, incluído no seu livro *Histórias com História*. A professora em formação fez questões orientadoras sobre o poema, mobilizando o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos de Estudo do Meio lecionados anteriormente, desvendando parcialmente o conteúdo da aula, que é dito pelos alunos (a grande maioria, por curiosidade, lia livros sobre a História de Portugal, pelo que sabiam em que momento da nossa história nos situávamos). Após este momento, a professora distribuiu um guião com questões contextualizadoras: *Quando?*, *Onde?*, *Como?*, *Porquê?*. Projetando o mesmo guião no quadro, cada questão continha uma

hiperligação, que dava acesso a recursos diversificados, onde os alunos encontrariam as respostas a essas questões. A ordem de explicitação correspondia à ordem sobre a qual os alunos desvendaram as respostas, sempre com a orientação da professora, que colocava questões orientadoras direcionadas para o objetivo central. Através destas, acreditava-se que se promovia o diálogo e a discussão em grande grupo. No final de cada questão, a professora elaborava uma resposta, escrevendo no quadro, que os alunos copiavam. Após a exploração deste guião, a professora propôs um jogo interativo que continha uma questão para cada aluno responder. Esta atividade tinha como objetivo não apenas realizar uma sistematização dos conteúdos lecionados como avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos, através de questões diretas, colocadas numa linguagem bastante semelhante àquele que foi o discurso da docente ao longo da aula.

Posto isto, a devida fundamentação (cf. Apêndice B) desta aula apontava para uma construção pedagógica e didática que respeitava a transversalidade do conhecimento, apontando para o papel da professora em formação como “facilitadora do conhecimento” (Cosme et al., 2021), apontando diversas competências que seriam desenvolvidas ao longo da regência. No entanto, sendo-se conhecedor da prática educativa, percebe-se a conceção tradicional da prática educativa, através não só da análise da planificação da regência, como pela utilização dos chavões “transversalidade do saber” e da visão do docente como “facilitador do conhecimento”. Quando, em boa verdade, esta planificação revela uma valorização da normatividade do ensino, o papel central do professor, que coloca questões orientadoras sem qualquer carácter interpretativo, a passividade dos alunos, que se limitam a responder às questões da professora e não são implicados na construção das respostas às questões colocadas pela docente, e uma visão da avaliação pouco desenvolvida, associada a pequenas tarefas e a elementos transversais da regência. Por último, é amplamente aceite que a transversalidade de saberes não se limita ao uso de conhecimentos de outras áreas curriculares, mas antes contempla os vários conteúdos numa construção didática coerente, com um fio condutor metodológico coerente e eficaz, que permita ao aluno desenvolver várias aprendizagens, de uma forma contextualizada (Pais, 2015; Santomé, 1998).

E muito embora a postura comunicativa da professora em formação tenha sido em prol do diálogo com os alunos, movendo-se pela sala, colocando-os no momento histórico que estudavam de uma forma muito direta, através da colocação de questões que os impelia a dar uma resposta conducente aos valores medievais por eles conhecidos, a pertinência de uma breve apresentação desta regência crê-se importante na medida em que demonstra a concepção inicial da docente sobre o papel do professor.

O entendimento sobre o papel do professor do 1.º CEB sofreu algumas alterações, e de modo a estabelecer uma relação prática com as premissas postuladas previamente, bem como um exemplo do desenvolvimento da docente ao longo do seu percurso formativo, apresenta-se e reflete-se sobre uma regência que envolveu uma articulação horizontal entre as componentes curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática intitulada “Os problemas de D. Dinis” (cf. Apêndice C). Primeiramente, dizer que esta regência obedeceu a uma das premissas da articulação curricular, na medida em que não se circunscreveu a um bloco de tempo definido, tendo sido implementada ao longo do horário letivo. Além disso, ela não se limitou a uma sucessão de atividades descontextualizadas, obedecia sim a uma sequência lógica e perfeitamente centrada com o seu fio condutor (Duarte & Moreira, 2020) – o reinado de D. Dinis e as suas medidas inovadoras para o desenvolvimento do reino. Este fio condutor claro e coeso (Pais, 2012) permitiu aos alunos adquirirem novos conhecimentos nas áreas curriculares de Estudo do Meio e de Matemática, considerando os seus conhecimentos prévios na última componente curricular referida e ainda competências ao nível da área de Português.

Passando a uma breve descrição, esta regência iniciou-se, no período da manhã, com a audição de um excerto da canção “O Rei D. Dinis: O Rei que fez tudo o que quis”, de Maria de Vasconcelos. Esta audição pretendia motivar os alunos a descobrir a importância desta figura histórica. O seu entusiasmo foi notório, e o recurso mobilizado pretendia originar uma questão-problema – porque é que o Rei D. Dinis é uma figura importante para o nosso país? - que servindo de base para os conhecimentos que os alunos iriam construir posteriormente (DGEc, 2018). A partir desta questão, a professora distribuiu um esquema com questões

contextualizadoras, que pretende não apenas descobrir o trabalho do Rei, mas dar a conhecer aos alunos uma visão ampla sobre a necessidade dessa viragem económica, social e cultural, obra do referido Rei. Cada questão tinha uma hiperligação associada, e após a sua visualização ou leitura, os alunos discutiam livremente o seu entendimento sobre a mesma, podendo vir ao quadro para explicitar alguma ideia em específico, ou colocando questões à professora sobre o mesmo. A professora colocou questões orientadoras, mas estas tinham uma nova conotação, nomeadamente oferecendo aos alunos uma perspetiva interpretativa do documento em questão, através de palavras desconhecidas. Assim, não só inverteu a importância do seu papel na sala de aula, como permitiu aos alunos pensarem sobre o documento ou vídeo e tomarem em consideração os seus conhecimentos prévios, que se revelaram facilitadores da aprendizagem (DGEc, 2018).

A interdisciplinaridade com a componente curricular de Português é visível ao longo de toda a regência, mas principalmente na análise de um documento da época, nomeadamente de uma carta de foral. Nesta análise, que tinha como objetivo a construção do sentido global do texto, os alunos sublinharam informações que consideravam importantes, realizaram várias leituras em voz alta, acedendo ao seu significado (Sim-Sim, 2007). Foi a construção do sentido do texto deste documento que deu origem à tarefa do bloco da tarde, a mobilização de conhecimentos sobre os números fracionários e o início da construção de novo conhecimento, as frações equivalentes. A professora projetou no quadro um problema de um súbdito do Rei, que tem um terreno retangular para cultivar, e dos seus frutos, ele deverá pagar ao rei $\frac{1}{4}$ do seu cultivo. Este fio condutor lógico e coerente (Pais, 2012) e esta atividade inicial em específico não apenas continuou a motivar os alunos para uma construção de conhecimento articulada e com sentido (Duarte & Moreira, 2020), como permitiu desenvolver o raciocínio e as capacidades matemáticas ligadas à comunicação matemática, através da expressão verbal das suas ideias, com o objetivo de resolução do problema (DGEb, 2018).

De igual modo, com a proposta de um trabalho de grupo, em que os alunos se colocaram na posição de coletores dos impostos de D. Dinis, procurou-se desenvolver a autonomia e criar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo (Cosme et. al., 2016), pois os alunos

decidiram como representar de forma democrática, explicando aos seus pares o raciocínio da sua representação, traduzindo-se, assim, numa verdadeira mentoria entre alunos. Após a resolução destas tarefas, cada grupo teve oportunidade de apresentar um problema, com a sua resolução, promovendo, assim, a comunicação matemática. Após este momento, a professora projetou um novo desafio proposto aos coletores de D. Dinis: a coleta de impostos de um terreno que está dividido em oito partes iguais. Mobilizando conhecimentos construídos em Estudo do Meio através da mobilização de competências leitoras, os alunos deram solução ao problema em grande grupo, compreendendo, autonomamente, que este imposto, em termos de quantidade, era igual ao inicial. Esta intervenção do aluno foi valorizada, e ele teve oportunidade de explicar aos colegas o seu raciocínio. Esta intervenção deu o mote para a atividade final, a construção de um puzzle de frações equivalentes, onde os alunos ainda organizados em grupo, teriam de pintar as peças de acordo com a sua quantidade, descobrindo o seu correspondente.

Esta nova conceção sobre a prática educativa no 1.ºCEB tornou-se visível não apenas perceptível nos documentos disponibilizados em apêndice, mas na apresentação descritiva e reflexão sobre a prática docente. A sua evolução denota alguns conceitos fundamentais no 1.º CEB, nomeadamente a *codisciplinaridade*, postulado por Palmade (1979, citado por Santomé, 1998). Segundo o autor, este termo indica uma estratégia de ensino e aprendizagem que denote a unificação de conhecimentos, conservando os seus conhecimentos específicos, mas agregando-os em situações educativas com sentido para os alunos, próximas da sua vida quotidiana (Palmade, 1979, citado por Santomé, 1998, p. 72). Ainda assim, é possível encontrar algumas influências no conceito de *interdisciplinaridade* do mesmo autor, neste percurso de aprendizagem, devido à interação das matérias, pois assim “fica mais fácil realizar transferências de aprendizagens assim adquiridas para outros contextos mais tradicionais” (Palmade, 1979, citado por Santomé, 1998, p. 73).



Figura 2 – Construção do puzzle das frações equivalentes

Neste olhar evolutivo sobre a prática educativa da professora em formação no 1.º CEB, não se podia fechar o presente subcapítulo sem refletir sobre como a mobilização de estratégias e recursos didáticos são fundamentais para o sucesso, ou insucesso, das aprendizagens dos alunos. Assume-se o conceito de estratégia enquanto uma “ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (Roldão, 2009, p. 55), mas ela não atua sozinha. A mesma autora revela que existe uma estreita ligação com a planificação, o desenvolvimento didático e a avaliação das aprendizagens. Por outras palavras, não basta mobilizar recursos didáticos tecnológicos e diferentes, construir coisas dinâmicas e criativas, se não existir uma intencionalidade pedagógica e didática que a sustente, sob pena de aquele recurso não se traduzir numa aprendizagem significativa para os alunos. Em termos de construção de recursos, crê-se que a primeira regência sobre a qual se refletiu foi muito mais trabalhosa, no sentido em que todos os recursos didáticos mobilizados foram construídos pela mestrandia de raiz, até mesmo os tecnológicos. No entanto, existia uma clara confusão entre a seleção e os objetivos que originaram aqueles recursos didáticos, e a consequência foi uma regência tradicional, enfadonha, quer para os alunos quer para a professora em formação. Rosales (2011) postula que o ensino deve ser estimulante, motivador. Nesse sentido, foi evidente que a evolução da professora em formação se direcionou para uma seleção de estratégias e de recursos didáticos que respondessem aos objetivos de aprendizagem por si colocados, em função das particularidades de cada componente curricular, enriquecendo as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, este processo formativo dos alunos (Duarte, 2021).

3.2.1.3. SER PROFESSOR NO 2.º CEB

No que concerne ao presente ciclo de escolaridade, o saber docente relaciona-se com o saber específico de cada disciplina. Por conseguinte, este subcapítulo inicia-se com os saberes associados ao professor de Português, seguida da mesma reflexão para o docente de História e Geografia de Portugal (HGP). Assemelhando-se à estrutura textual imediatamente anterior, procura-se evidenciar o trabalho desenvolvido ao longo da imersão no ciclo de escolaridade

referido à luz dos referenciais e pressupostos teóricos que marcam o perfil identitário do docente do 2.º CEB nas duas componentes curriculares.

No que à área curricular de Português diz respeito, o ensino explícito da língua “transporta consigo valores e modos de entender e construir o mundo, e condiciona o tipo de relacionamento de cada um com o que o rodeia (...)” (Albuquerque & Ramos, 2021, p. 14). Por outras palavras, o cerne da docência desta componente curricular é apoiar os alunos na construção da sua própria conceção sobre o mundo, e em última instância, sobre a sua realidade.

A língua envolve-se em tudo o que fazemos, ao longo da nossa vida. Aliás, à entrada no 1.º CEB, à partida, qualquer criança cuja língua materna seja a Língua Portuguesa é capaz de produzir e compreender enunciados orais (Duarte, 2008). Dessa forma, ao longo de toda a escolaridade, o trabalho de um professor de Português passa, primeiramente, por transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito (Duarte, 2008). A mesma autora aponta que esta construção linguística é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, na medida em que o conhecimento sobre a língua é um fator de sucesso escolar. A mesma autora responsabiliza a escola “(i) no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança; (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito.” (Duarte, 2008, p. 10).

Analisando os documentos normativos, encontra-se postulado na Lei de Bases do Sistema Educativo português o reconhecimento do espaço transversal da língua portuguesa, enquanto veículo de comunicação por excelência. Ademais, este ensino

deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares do ensino básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (art. 50, Lei 45/86 de 14 de outubro).

Não obstante a transversalidade da língua, é na didática específica que o docente de Português encontra princípios orientadores da sua prática educativa, onde o seu conhecimento total e pleno permitem desenvolver um trabalho significativo nos vários domínios específicos da componente curricular. Os domínios são a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Gramática e a Educação Literária. É o conhecimento destes domínios e o seu desenvolvimento que legitima o trabalho de construção e alargamento de conhecimentos, diferenciando e delimitando o seu saber específico da transversalidade da língua.

Assim, a responsabilidade primordial do docente desta área curricular é delinear percursos de aprendizagem que encaminhem os alunos nessa transformação do seu conhecimento empírico sobre a utilização da língua em conhecimentos de nível superior, desenvolvendo competências de reflexão sobre a própria língua – a metalinguagem. Só e apenas esta transformação permitirá aos alunos conhecer o funcionamento da língua portuguesa e aplicá-lo em diferentes contextos comunicativos de forma cada vez mais proficiente, levando-o a reconhecer, com autonomia e espírito crítico, o seu domínio sobre a língua.

Dito isto, é inegável que os percursos de aprendizagem criados abarquem conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, tendo em vista a criação de soluções para as necessidades educativas apresentadas pelos alunos. É nesta ponte entre a “teoria e a prática” (Duarte, 2001, p. 125) que se encontraram soluções adequadas a cada contexto educativo, reforçando a sua importância no desenvolvimento holístico de cada aluno (Martins-Oliveira et. al., 2017).

Terminando a reflexão sobre a docência de Português, encontramos um traço comum ao perfil do professor de História e Geografia de Portugal (HGP), dando início a uma breve reflexão sobre a docência nesta componente curricular. O conhecimento curricular e dos respetivos documentos normativos afigura-se como fundamental, na docência das duas componentes curriculares. A atualização científica torna-se fundamental para alimentar o perfil de um docente colaborativo e crítico sobre a sua própria prática. É na busca de atualizações científicas que o professor se vai munir de cada vez mais ferramentas educativas que permitam o exercício de uma prática educativa que se pretende crítica e reflexiva. Além disso,

a dimensão investigativa tem extrema importância nas duas áreas curriculares, uma vez que é pensando sobre a prática que se criam soluções educativas sustentadas e devidamente fundamentadas.

Neste momento, o professor de HGP foca o exercício da sua prática numa perspectiva democrática, diversificada e inclusiva (Conselho da Europa, 2018). Esta visão é fundamentada pelas mudanças sociais, culturais e políticas da atualidade, e muito embora a ligação com as Competências para uma Cultura da Democracia (Conselho da Europa, 2018) pareça simples, ela implica e exige do docente de HGP uma prática educativa que abandone o “senso comum” (Barca, 2004, p. 1). A expressão é usada pela autora no sentido de caracterizar as práticas educativas na disciplina, advogando que as mesmas tendem a olhar para os alunos como meros recetores de informação, muito embora, retoricamente, preconizem o desenvolvimento de competências como o espírito crítico. Uma aula de HGP deverá ter o aluno como centro da aprendizagem através da colocação de propostas intelectualmente desafiadoras, onde o aluno se posiciona numa determinada perspectiva histórica, mas consegue vislumbrar a outra face da moeda (Barca, 2004). O desenvolvimento do conceito de multiperspetiva histórica é de exclusiva responsabilidade do professor de HGP, partindo das orientações curriculares. A mesma autora reitera a seleção e o trabalho de fontes como fundamentais para o desenvolvimento do conceito, na medida em que este permite construir uma visão plural do mesmo acontecimento histórico (Barca, 2004). Parece natural concluir e cimentar a intrínseca ligação com a Educação para a Cidadania, dado que o trabalho a partir da multiperspetiva potencia o crescimento do sentido crítico e reflexivo dos alunos, tornando-os capazes de pensar e agir sobre o mundo e os desafios que nele encontrarem.

Beane (2003) teoriza sobre o conceito de integração curricular, postulando que o docente deve estar “(...) comprometido com a integração do conhecimento.” (p. 96). Esta proposta implica o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, envolvendo os alunos de uma forma particular, não apenas porque facilita o seu acesso ao conhecimento, mas sobretudo porque experienciam verdadeiras situações democráticas dentro da sala de aula. Para um docente de HGP, torna-se, portanto, compreensível que esta área disciplinar é fundamental para o

desenvolvimento de uma escola cada vez mais inclusiva e colaborativa, ao colocar a tónica educativa na resolução de problemas.

Não obstante, esta visão implica que o docente desenvolva gradualmente competências específicas nos seus alunos, tais como a autonomia e o espírito crítico, de modo a realizarem pesquisas, a pensarem sobre as situações apresentadas e lidas, assumindo progressivamente esse papel de agente social desejável dentro da sala de aula. Sobre esta ideia, Barca (2004) advoga as potencialidades da aula-oficina, implicando que o professor tenha um conhecimento histórico amplo e contextualizado que lhe permita criar percursos de aprendizagem onde os alunos teorizem sobre o passado e problematizem a realidade presente (Barca, 2004). O desenvolvimento de práticas educativas conducentes com estes pressupostos permitirá que cada aluno adquira competências sociais e de tomada de decisão profícuas (Barca, 2019).

Assim, torna-se perceptível que o trabalho de análise de fontes históricas e historiográficas é fundamental, sobretudo no 2.º CEB. Esta metodologia é amplamente aceite na comunidade educativa, pelas suas potencialidades e por ser mutável, no sentido em que permite uma reintegração noutras metodologias de aula. O seu sucesso deve-se, essencialmente, ao nível de envolvimento dos alunos na construção de conhecimento e comunicação histórica, materializando-se na proposta de Isabel Barca (2004) da Aula-Oficina.

Finalizando esta reflexão, o professor de HGP enfrenta alguns desafios na atualidade, designadamente na alteração de algumas conceções sobre a componente curricular e preconceitos que lhe vão sendo associados. A ideia de que a História está compartimentada e que existe apenas uma visão dos acontecimentos deve ser abandonada, e só uma “organização de ideias (...) contribuirá para fortalecer relações conceptuais entre passado, presente e futuro.” (Barca, 2019, p. 124). Isto é, considerando a ligação entre o saber docente, na criação de ambientes educativos inclusivos e enriquecedores, e o saber específico do professor de HGP, mediador de diálogos e discussões sobre as conceções dos alunos, a relação

conceptual deve ser estabelecida através de uma compreensão de que as atitudes tomadas num determinado espaço e tempo não devem ser julgadas à luz dos valores dos nossos dias.

3.2.1.4. ECOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NO 2.º CEB

A partir da reflexão sobre a identidade docente no 2.ºCEB, apresenta-se de seguida uma unidade didática aglutinadora das duas componentes curriculares para o qual este mestrado concorre: Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Considerando os pressupostos expostos por Pais (2012) e a conceção criada pela mestrandia sobre a criação de unidades didáticas (UD) aglutinadoras, concisas e coerentes em anos de escolaridade distintos, apresenta-se uma UD construída a partir dessas premissas e interpretação. Ela intitula-se Percursos Poéticos, englobando duas aulas de Português e uma aula de HGP. Tal como o título indica, a UD em questão tem como fio condutor o género lírico, central em todas as aulas, embora de formas distintas. A sua construção e seleção do fio condutor advieram da criatividade da professora em formação, tendo em consideração as diferentes abordagens didáticas requeridas para cada componente curricular (Pais, 2012). Nesta exemplificação, não se pretende apresentar extensivamente todas as atividades e percursos de aprendizagem das regências da unidade didática, mas colocar em evidência a relação entre a teoria e a prática necessárias para a criação de percursos de aprendizagem significativos para os alunos, ao mesmo tempo que a professora em formação cimeta a construção da sua identidade profissional. Por outro lado, a seleção desta UD, considerando os objetivos deste subcapítulo, deve-se ao facto de se crer ter sido uma construção ampla em termos de mobilização de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos das duas componentes curriculares.

Deu-se início à UD na componente curricular de Português, através de um percurso de compreensão do poema *P de Porto*, de Luísa Ducla Soares (cf. Apêndice D). A abordagem pedagógico-didática que validou a seleção do texto lírico prendeu-se com motivações diversas, nomeadamente a inequívoca relação dos alunos com a cidade, geograficamente próxima do contexto dos alunos, e com um objetivo pedagógico específico, que remetia para o desenvolvimento do gosto pela leitura, alimentado pela sonoridade do texto selecionado,

pela sua forma e linguagem simbólica (Sim-Sim, 2007). Importa ainda referir a categoria de leitura recreativa, postulada por Potts (1979, citado por Syder, 2009), definida como uma leitura que tem como objetivo a promoção de hábitos de leitura, “sem o peso de uma função específica” (Syder, 2009, p. 9).

Ao longo do percurso formativo na componente curricular de Português, no 2.º CEB, a colocação de hipóteses sobre o texto foi uma estratégia amplamente desenvolvida, revelando-se sempre profícua e motivadora, mobilizada em vários momentos das regências. Nesta em particular, esta estratégia foi mobilizada no momento de pré-leitura, onde, através da colocação de hipóteses sobre o texto, a professora estabelece o nível de compreensão leitora sobre o qual todo o percurso irá incidir (Syder, 2009). A partir do estabelecimento do nível de compreensão, a professora em formação compreende que todo o percurso deverá incidir nesse âmbito, devido às potencialidades do próprio texto. Assim, a partir desta formulação de hipóteses, e após a leitura do texto, os alunos descobriram mais aspetos implícitos: tiveram oportunidade de interpretar a linguagem figurativa, atribuindo um sentido literal (Syder, 2009) às palavras mobilizadas pela autora, mas também, e concorrendo diretamente para esta aprendizagem, os alunos “desenvolveram raciocínio metafórico” (Sim-Sim, 2007, p. 55). Repare-se que, através de estratégias simples de exploração da estrutura textual e do seu conteúdo, colocamos o aluno em ação, na construção e desenvolvimento de processos de compreensão de integração (Syder, 2009). Através do questionamento da professora, fazendo uso do conteúdo, que era uma realidade próxima dos alunos, a professora em formação mobiliza diferentes estratégias que permitiram aos alunos preencher os espaços em branco, aceder à informação que estava implícita de uma forma natural (Marchão, 2017), apoiadas em estratégias de diálogo em grande grupo e nos conhecimentos do mundo de cada um, crendo veementemente que as crianças também aprendem através do diálogo e do que cada uma sabe sobre determinado tema (Cosme et. al., 2021).

Outro aspeto que se deve realçar sobre esta regência prende-se com a categoria e a dimensão da leitura mobilizadas nesta regência, de acordo com objetivo de leitura definido pela professora em formação. Ao longo do percurso de formação, a mestranda sentiu o peso do

currículo, isto é, a quantidade e diversidade de textos, cuja exploração em sala de aula se apresentava como obrigatória. Naturalmente, a professora em formação procurou sempre respeitar o currículo e a planificação que a professora cooperante disponibilizou, nem tanto em termos lineares, mas na seleção de textos a partir dos quais iniciava a construção das suas regências e unidades didáticas. No entanto, o tempo letivo disponível, o dinamismo do agrupamento em termos de atividades extraletivas e curriculares, entre outros fatores, fazia o tempo urgir. Tornava-se imperativo mobilizar, através dos textos, diferentes aprendizagens em diferentes domínios. O que deixava, naturalmente, pouca margem para regências mais descontraídas, mais lúdicas, e, portanto, significativas. Esta justificação pretende dar resposta à atribuição da categoria de leitura recreativa da regência sobre a qual se refletiu, com o objetivo de proporcionar “prazer” (Syder, 2009, p. 9), mas com objetivos claros de promoção de compreensão leitora, já expostos no nível de leitura e na estrutura utilizada para a promoção da competência, restando apenas ressaltar que a leitura expressiva e a repetição monitorizada (oralmente) competem não apenas para a compreensão e fluência da leitura (Sim-Sim, 2007), como para a promoção de hábitos de leitura (Syder, 2009), pois através da categoria recreativa e da dimensão lúdica, os alunos obtiveram prazer e satisfação na construção de conhecimentos sobre a leitura e sua compreensão (Syder, 2009).

Tal como foi postulado anteriormente, existia a necessidade de promover percursos de compreensão leitora com significado para os alunos, mas também partir deles para a abordagem a outros domínios, dado o currículo extenso. Credo-se que, através da breve reflexão apresentada anteriormente, a professora em formação demonstrou não apenas sólidos conhecimentos sobre alguns aspetos fundamentais que envolvem a compreensão leitora, como revela conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos fundados na importância do desenvolvimento da consciência linguística, na medida em que apresenta unidades didáticas (UD) que desenvolvem, de forma holística os objetivos instrumentais, postulados por Duarte (2008). Em linha com esta premissa, apresenta-se a regência seguinte na componente curricular de Português. Ressalva-se, assim, a transversalidade do desenvolvimento da consciência linguística desta UD, através do objetivo instrumental

“aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua e no desenvolvimento de competências de estudo” (Duarte, 2008, p. 13).

Iniciando uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na segunda regência da unidade didática apresentada, já se referiu que a regência do percurso de aprendizagem de leitura e sua compreensão imediatamente anterior confluiu para esta regência, que tinha como objetivo desenvolver o processo de escrita, nomeadamente as fases de planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007). Ainda que as regências apresentem um carácter evolutivo, a primeira premissa sob a qual a mestranda refletiu foi sobre uma frase, dita pela sua orientadora, num dos seminários da PES. A criatividade não é inata, ela constrói-se, desenvolve-se, como qualquer outra competência.

Além de ter marcado a professora em formação, constituiu uma premissa fundamental, que fica espelhada no percurso de escrita criado na regência sobre a qual se reflete, neste momento. O facto de ter sido uma aula supervisionada faz com que se encontre uma justificação das opções pedagógicas e didáticas (cf. Apêndice E) e uma narrativa reflexiva, onde a professora em formação refletiu sobre todos os momentos da aula, e alguns momentos da regência anterior que se consideraram importantes para o sucesso desta regência (cf. Apêndice F). Neste ponto, torna-se importante referir que a intenção da mestranda não é replicar o conteúdo de tais documentos, mas analisar de forma crítica a construção e o desenvolvimento do trabalho neste âmbito, considerando os objetivos do subcapítulo expostos inicialmente. A sua menção e anexação a este relatório prendem-se com um objetivo de consulta do leitor, encontrando um elo de ligação implícito entre a presente reflexão e os documentos realizados à época sobre a mesma temática.

À luz das premissas expostas anteriormente, inicia-se esta reflexão sobre o momento inicial de qualquer atividade de escrita: a planificação. Sobre este ponto, a atividade dinamizada incluiu o “uso primário da linguagem” (Marchão, 2017, p. 27), através da proposta de uma atividade inserida no domínio da Oralidade, nomeadamente a escuta ativa. Muito embora se compreendam que existem algumas fragilidades da professora em formação na

operacionalização deste domínio e estratégia em específico, expostas na narrativa reflexiva desta regência (cf. Apêndice F), pretende-se ressaltar o que levou a mestranda a relacionar o domínio da escrita e da oralidade. O entendimento latente a esta construção prendeu-se com um dos objetivos do desenvolvimento da consciência linguística, a par da crença da motivação intrínseca de onde partiu a temática de toda a regência, nomeadamente a realidade dos alunos e o seu conhecimento sobre a mesma. A atividade era a visualização de um vídeo sobre os marcos culturais, naturais e históricos da sua zona geográfica, o objetivo era o levantamento dos mesmos. O objetivo desta proposta educativa relacionava-se com o primeiro objetivo instrumental referido sobre o desenvolvimento da consciência linguística, na medida em que, através de uma aptidão básica dos alunos (ouvir), com os objetivos de comunicação foram evidentes desde o primeiro minuto, desenvolveu-se uma operação cognitiva de descrição e nomeação, e, portanto, fortalecendo as estratégias comunicativas dos alunos (Amor, 2006).

Dando por terminada a tarefa de escuta ativa, iniciou-se uma nova dinâmica na fase de planificação do percurso de escrita da regência. Através de questões orientadoras, a professora não apenas materializa a ligação entre a regência anterior, como assinala, de forma clara, uma conceção do ensino do Português centrado na aprendizagem e não no ensino (Amor, 2006). Crê-se possível assumir esta conclusão, na medida em que tornou explícita a ligação entre as regências, e conseqüentemente, a concorrência das aprendizagens construídas para a realização desta nova tarefa. Além disso, o facto de a tónica temática ser próxima dos alunos evidencia um entendimento sobre a ação e posição dos agentes educativos dentro da sala de aula, em consonância com o paradigma da comunicação, postulado por Cosme et. al. (2021). A nova tarefa sobre a qual se refletiu propunha um levantamento de novas palavras, com a obrigatoriedade de se iniciarem com a letra [V], associadas (ou que caracterizassem) aos marcos culturais descobertos na atividade de escuta ativa. Denote-se, numa primeira nota, importância do desenvolvimento e do trabalho no nível e estrutura inferencial na compreensão do texto realizado na regência anterior. Acredita-se que esta tarefa permitiu não apenas um maior envolvimento dos alunos na tarefa, como permitiu uma maior proficiência na mesma, na medida em que os conhecimentos e o nível de

abstração necessários estavam ativos, devido à análise do poema *P de Porto*. Depois, essa proficiência ganha relevo no ensino desta componente curricular na medida em que permitiu o desenvolvimento da consciência lexical dos alunos (Duarte et. al., 2011). A unidade didática construída e as regências de Português em particular concorrem para as premissas postuladas pelas autoras anteriormente referidas, no que diz respeito aos aspetos fundamentais do ensino para o enriquecimento lexical dos alunos, tais como a construção de percursos de leitura direcionados para a compreensão e a exploração de recursos que permitam o desenvolvimento oral dos alunos. Já tendo refletido amplamente sobre estes dois aspetos, a sua importância neste ponto da reflexão do trabalho desenvolvido prende-se com a colocação em evidência da conceção de ensino da mestrandia, através de construções e de percursos de aula motivadores, que impliquem o aluno a mobilizar os seus conhecimentos prévios, encaixando novos conhecimentos, complementares e de ordem superior. Esta atividade foi também profícua no desenvolvimento da consciência lexical pois implicava que os alunos atribuíssem novos significados às palavras, atentando também aos seus conhecimentos sobre a forma ortográfica e fónica da palavra (Duarte et. al., 2018).

Apesar da simplicidade do percurso de aprendizagem, a sua coerência e pertinência foram observadas e analisadas pelos alunos, a partir dos seus comentários, tal como revelou a narrativa reflexiva desta regência. Por fim, esta atividade permitiu ainda a interdisciplinaridade, pela diversidade de conceitos e conhecimentos da sua realidade mobilizados (Santomé, 1998) no desenvolvimento da consciência lexical e linguística dos alunos.

Finalmente, a fase de textualização foi realizada através do preenchimento de um texto lacunar, tornando clara a importância da fase de planificação, e claro, de preparação e ativação da criatividade dos alunos. A fase de revisão foi empreendida de forma autónoma, através de uma grelha de verificação, respeitada pelos alunos, que apresentava um foco claro na verificação das operações cognitivas de descrição, nomeação, classificação e sequencialização, convergindo, no produto escrito criado pelos alunos, o trabalho desenvolvido nos vários domínios da Língua Portuguesa e do seu ensino (Amor, 2006).

Antes de se passar à reflexão sobre o trabalho desenvolvido na componente curricular de História e Geografia de Portugal (HGP), julga-se ser significativo uma abordagem às Aprendizagens Essenciais, tornando claro de que forma é que elas (também) orientaram a professora em formação para a construção deste percurso de aprendizagem integrado. A visão integrada dos diversos domínios não apenas se encontra exposta neste documento e na UD sobre a qual se refletiu, como a mestranda procurou alicerçar os objetivos das regências em prol do desenvolvimento das áreas de competência expostas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et. al., 2017), considerando como fundamentais o desenvolvimento dos objetivos da aprendizagem do ensino do Português para o crescimento individual de cada aluno (DGEi, 2018). Não se pretende apresentar os descritores que apoiaram as opções e decisões pedagógicas e didáticas da professora em formação, mas realizar uma pequena reflexão sobre a orientação que os mesmos fornecem aos docentes da componente curricular. Assim, considerou-se que, muito embora o descritor do domínio da escrita que orienta o docente para a criação de percursos de escrita que respeitem as fases da atividade, em contexto de ensino, essa informação encontra-se implícita na palavra “hierarquização” (DGEi, 2018, p. 10). Compreende-se a sua utilização e associação, mas julga-se retirar importância ao processo, no sentido em que, primeiro, não orienta o docente pela lógica do processo e, em segundo lugar, considera claramente que a escrita deve partir de um registo de ideias. Na visão da mestranda, espelhada na apresentação e consequente reflexão sobre o trabalho desenvolvido nesta UD, que abarcou diferentes domínios e especificidades da língua, o descritor caracteriza-se como redutor, pois a ativação da criatividade, enquanto objetivo da fase de planificação, poderá decorrer do desenvolvimento de outros domínios. Assim, através da mobilização de recursos didáticos e de estratégias mais reais e concretas para os alunos, os percursos de aprendizagem serão mais significativos para os alunos, concorrendo (realmente) para o desenvolvimento das áreas de competência espelhadas no PASEO (Martins-Oliveira et. al., 2017).

Passando agora para uma breve apresentação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido na componente curricular de História e Geografia de Portugal (HGP), reflete-se sobre uma regência inserida no âmbito da mesma unidade didática. Através dela, os alunos do 6.º ano

tiveram oportunidade de aplicar os conceitos de ditadura, guerra colonial, oposição e liberdade de expressão (DGEh, 2018), através de uma intervenção exploratória (cf. Apêndice G) dos conceitos explicitados, que tinha como principal objetivo a reflexão sobre pontos de vista diferentes. Sobre este aspeto, a exploração das AE da área curricular revelou-se ser um pouco mais direcionada para a construção de um percurso de aprendizagem tendo em vista a multiperspetiva, conceito sobre a qual a professora em formação já teve oportunidade de refletir, a partir de Barca (2004). Antes de entrar na reflexão propriamente dita, e em linha com a reflexão sobre as AE realizada na componente curricular de Português, sem embargo para o que já foi apresentado anteriormente acerca da disciplina de HGP, as orientações curriculares continuam a pecar pela falta de objetividade, considerando as AE o documento orientador de todas as práticas educativas, em qualquer componente curricular. Veja-se a relação entre os descritores no domínio sobre a ditadura do Estado Novo (DGEh, 2018, p.8): como é que pode o aluno relacionar e aplicar os conceitos fundamentais, que caracterizaram o Estado da Nação, se os descritores anteriores orientam o professor para realizar uma síntese sobre as características do Estado Novo? Mais, compreender verdadeiramente, dar uma visão ampla e contextual sobre a época implica uma análise profunda sobre situações e comportamentos, nas várias vertentes que envolve a sociedade portuguesa do século. O mesmo documento refere como objetivo fundamental, que “o aluno deve ser capaz de reconhecer a identidade espaço-temporal de Portugal nos seus aspetos mais relevantes” (DGEh, 2018, p. 3). A mestranda considera que este objetivo não se coaduna com as orientações educativas, criando uma relação paradoxal dentro do próprio documento. O papel formativo de HGP é transformar a “partilha coletiva de algumas memórias do passado” (Barca et. al., 1998, p. 4) em percursos de aprendizagem significativos para os alunos, denotando o seu caráter prático através de algumas relações que eles possam criar entre a sua vivência social e a sua realidade mais familiar e a identidade evolutiva do nosso país. Pretende-se espelhar na prática docente da professora em formação os pressupostos e questões sobre as quais se acabou de refletir, procurando tornar clara a relação que a mesma criou entre os pressupostos teóricos e curriculares e a sua prática educativa.

A atividade previa uma análise, realizada pelos alunos, em pequenos grupos, de textos poéticos censurados à época. Crê-se possível a afirmação de que esta implicava os alunos, na sua ação central na sala de aula, na medida em que se exigia uma mobilização dos seus conhecimentos prévios sobre os ideias do Estado Novo, confrontando com textos que permitiam a visualização de uma panorâmica que envolvia as várias perspetivas sociais sobre o contexto histórico (Barca et. al., 1998). A atividade de motivação da regência, que consistia na visualização de uma notícia televisiva sobre a ação da censura sobre um determinado autor e poema, encontrava-se em linha com os pressupostos de uma visão de aprendizagem de HGP direcionada para o papel formativo da disciplina, a nível social (Barca et. al., 1998). Além disso, o diálogo sobre as informações contidas neste recurso, tendo os alunos demonstrado uma compreensão sobre o seu conteúdo, levaram ao seu questionamento sobre a existência de mais textos, revelando curiosidade e motivação para aquela que seria, de facto, a atividade central da regência. Os textos mobilizados (cf. Apêndice H) continham uma orientação clara sobre a sua manipulação, que se revelou importante no esclarecimento de dúvidas, solucionadas de forma autónoma pelos alunos.

Uma vez mais, a professora em formação optou pela construção de percursos de aprendizagem simples, mas que integrassem o conceito (amplo) do papel formativo da componente curricular (Barca et. al., 1998). O conceito de multiperspetiva encontrava-se de forma explícita na tarefa, na medida em que não se pretendia manipular os alunos a uma tomada de posição entre o certo e o errado, entre o mal e o bem. Antes, este percurso de aprendizagem contribuía para o desenvolvimento da instrumentalização histórica, através da pesquisa e da análise de fontes diversificadas (Barca, 2004). Esta construção apresentava-se como o culminar dos percursos de aula construídos ao longo do semestre, conforme se desenvolveu o espírito crítico e a autonomia dos alunos. A avaliação da aprendizagem prendeu-se com parâmetros acerca da postura e intervenções dos alunos, materializando-se na apresentação da construção de conhecimento sobre o tema aos restantes colegas. Esta apresentação foi preparada pelos alunos, que após uma leitura do texto em voz alta, onde demonstravam a construção de conhecimento sobre os ideais e a sociedade do Estado Novo. Crê-se possível afirmar que, embora a regência descrita não se apresentasse segundo a

metodologia apresentada por Barca (2004), a sua construção decorreu de alguns pressupostos por si colocados, nomeadamente o desenvolvimento da consciência histórica, através da análise de fontes, e o acesso à multiperspetiva, através de um percurso de aula simples, mas construído com pressupostos firmes e cimentados pela professora em formação.

3.3. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

Ao longo do ano letivo, foram várias as atividades e projetos dinamizados com as três turmas que a professora em formação acompanhou: em alguns momentos, a professora em formação apenas acompanhou as atividades, demonstrando disponibilidade e proatividade no apoio logístico para a sua realização. Noutros momentos, foi possível ajudar e planificar as diferentes atividades, desenvolvendo-as com os alunos, desde a sua planificação à sua dinamização. Tal como já foi referido, o contexto educativo caracterizava-se pelo seu dinamismo, tendo previsto um Plano Anual de Atividades (PAA) repleto de projetos e atividades destinados a vários anos de escolaridade, sob a orientação das várias equipas educativas do agrupamento. A professora em formação procurou, sempre que possível, dinamizar uma atividade dentro desse calendário, e destaca a boa receção de toda a organização escolar para a sua realização. Embora não seja possível elencar todas as atividades e projetos que acompanhou, destacam-se aqueles que, para a professora em formação, se revelaram mais significativos.

No 1.º CEB, a professora em formação acompanhou e colaborou ativamente na elaboração de diversas atividades e projetos. De modo a não se tornar demasiado extenso, apenas se reflete sobre um projeto e duas atividades, sendo que uma foi dinamizado pela professora estagiária, com a colaboração de todo o corpo docente e não docente.

O projeto que destaca primeiramente intitula-se *Aprender com a Biblioteca Escolar: Ler, Pensar e Escrever*. Uma vez por mês, as professoras bibliotecárias da sede do agrupamento dirigiam-se às escolas básicas para realizar uma atividade de leitura com cada turma. Após a leitura da obra mensal selecionada, propunham aos alunos a realização de atividades diversas,

desde a reflexão sobre o conteúdo da obra a atividades de escrita colaborativa. A professora estagiária participou ativamente numa sessão do projeto, auxiliando a professora bibliotecária no que fosse necessário, desde a organização de registos da sessão à organização da sala de aula. Nesta sessão, os alunos puderam ler a obra *Guerra*, da autoria de José Jorge Letria, culminando na escrita de um poema, em grande grupo, que foi gravado para posterior colocação no *padlet* de turma.

No PAA, estavam previstas a realização das atividades intituladas *Natal e Feirinha de Natal*, dinamizadas pelo corpo docente da instituição escolar e pela Associação de Pais, respetivamente. Estas atividades pretendiam complementar-se, já que seriam realizadas no mesmo dia. O que estava previsto era o corpo docente organizar atividades alusivas à época festiva e a Associação de Pais organizava uma pequena banca, com produtos também eles alusivos à época. Devido a um contratempo, a atividade planeada para o início da manhã não foi possível de ser realizada.

Assim que tomou conhecimento, a professora estagiária mostrou-se proativa e procurou a coordenadora da instituição, propondo um momento musical alusivo à época, já que a atividade que estava inicialmente prevista não se iria realizar. A ideia seria dinamizar um pequeno concerto com a participação de todas as crianças da instituição escolar e com um repertório natalício menos tradicional, aludindo ao amor e à paz. Esta atividade foi proposta com o objetivo de aproximar as famílias e a instituição através de um momento de lúdico divertido, enriquecendo os horizontes culturais de pais e crianças. Na realização desta atividade, destacou-se a colaboração que existiu entre os restantes colegas na distribuição de tarefas: ensaios, construção de adereços, seleção musical e na criação de coreografias. Nesta reunião, ficou decidido que a professora estagiária e outro docente com formação nesta área artística (nomeado neste relatório como professor R) ficariam responsáveis por toda a parte musical e dinamização da atividade.

Sobre a seleção musical, a professora em formação e o professor R concordaram na importância das canções de não aludirem propriamente às figuras natalícias religiosas, mas

antes deveriam transmitir mensagens de esperança, boa-vontade e de empatia com o próximo, tão próprias da época do ano. Estas premissas concordam com as AE da componente curricular, que descrevem esta expressão artística como uma forma de comunicação, e o seu ensino e promoção como uma forma de perceber o mundo que rodeia os alunos (DGEf, 2018). Esta pequena atuação concorre para o desenvolvimento do domínio de Interpretação e Comunicação, domínio que orienta os docentes à partilha das aprendizagens musicais através de *performances* artísticas (DGEf, 2018).

Assim, numa manhã fria de dezembro, a escola abriu os seus portões a toda a comunidade escolar para ouvir as canções de natal, amplamente aplaudida pela comunidade escolar, incluindo o diretor do agrupamento, também presente. Foi um momento muito gratificante quer para os encarregados de educação e demais família, para os alunos e para todos os agentes educativos envolvidos, dado o clima social e económico que vivemos. No final desta atividade, toda a comunidade escolar conviveu harmoniosamente junto à Feirinha de Natal organizada pela Associação de Pais, contribuindo de forma ativa para a instituição.

No seguimento desta atividade, a professora em formação, em conjunto com uma encarregada de educação vestiram os fatos disponíveis, apresentando-se como ajudantes do Pai Natal (fig.3), com adereços natalícios para que os alunos não reconhecessem os rostos. Esta atividade já estava prevista pela Associação de Pais, e esta cooperação só valida a boa relação entre a instituição e os encarregados de educação, crendo-se que estes momentos estreitam os laços entre a realidade de cada um e a realidade escolar, aproximando-as.



Figura 3 – Registo fotográficos da atividade de Natal e Feirinha de Natal

Esta atividade foi de tal forma um sucesso que a coordenadora colocou um novo desafio à professora em formação e ao professor R: cantar as Janeiras à comunidade, mantendo viva uma tradição que, de ano para ano, tende a esmorecer. A professora em formação e o professor R aceitaram de imediato o desafio, tendo existido, uma vez mais, uma mobilização de todo o corpo docente e dos encarregados de educação. Em termos de objetivos, estes eram semelhantes aos da atividade anterior, embora contassem com algumas diferenças: pelo facto de ser uma tradição antiga e já pouco conhecida, existiu a necessidade de contextualizar os alunos, para que compreendessem a motivação desta atividade. Além disso, por se tratar de uma tradição ancestral, foi apresentado um vídeo exemplificativo, cedido pelo professor R, do seu espólio particular. Os ensaios decorreram de forma semelhante, sempre com grande cooperação dos professores titulares de toda a instituição, que, uma vez mais, se mostraram entusiasmados e disponíveis para criar adereços alusivos à tradição.

Numa manhã fria de janeiro, a escola voltou a abrir os seus portões a toda a comunidade escolar, cantando as boas-festas para a comunidade escolar, acompanhados pela flauta transversal da professora em formação e pelo acordeão do professor R (fig. 4). Um momento que voltou a ser de paz e união, marcado por um convívio harmonioso posterior ao pequeno concerto.

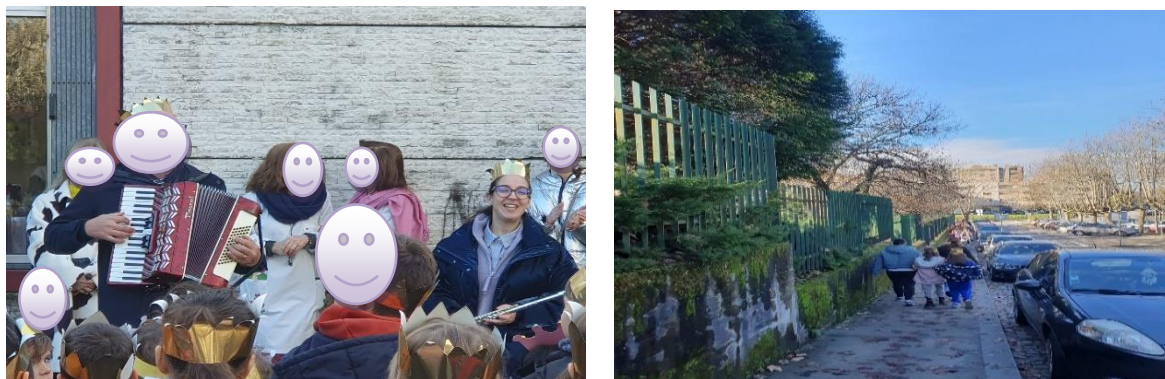


Figura 4 – Registos fotográficos da atividade Janeiras

No 2.º CEB, a mestranda teve também oportunidade de participar ativamente em diversos projetos e atividades. Nesse sentido, apresenta-se um momento do Sarau recreativo dinamizado pela professora estagiária e um projeto onde participou de forma ativa.

Foi na primeira conversa com a professora cooperante do 2.º CEB que a professora estagiária teve conhecimento do projeto Semana da Leitura do Agrupamento – Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril. Desde logo procurou perceber se as inscrições para atuar ainda estavam abertas, colocando-se ao dispor para dinamizar uma atividade com os alunos. Assim, também com a direção de turma da professora cooperante, a mestranda apresentou um pequeno momento musical, dirigindo os alunos na canção “Resposta”, da autoria de Luís Cília. Além disso, é importante mencionar que esta era uma turma do regime articulado, pelo que estava habituada à linguagem musical, quer à gíria quer aos gestos indicativos.

Nas três aulas de Cidadania anteriores ao evento, a professora estagiária dinamizou várias sessões de ensaio: a primeira destinada a propor aos alunos este pequeno momento musical, realizando também um levantamento de conhecimentos prévios sobre o conceito de liberdade por si conhecidos e o seu entendimento sobre a Revolução de Abril. Após partilhar com os alunos a letra da canção e um vídeo com a melodia, através do *Google Classroom*, as três sessões seguintes destinaram-se a ensaios para o evento, onde os alunos demonstraram fluência na linguagem musical, mas também tiveram oportunidade de desenvolver o espírito crítico e a autonomia, discutindo democraticamente ideias sobre a indumentária de apresentação, aludindo à temática da canção. Assim, no mesmo evento (fig. 5), a professora estagiária tornou-se também maestrina, já que os alunos sentiam necessidade da marcação de compassos, por considerarem essas indicações intuitivas. Apesar de os alunos estarem acostumados a participar em eventos culturais musicais e culturais, é nesta idade que se funda o gosto pela cultura e por artes performativas, pelo que a participação neste tipo de eventos é sempre considerada uma mais valia para os alunos. Os alunos gostaram particularmente da canção selecionada, visto que era totalmente distinta das demais apresentadas, que eram sobejamente conhecidas. Toda a comunidade escolar deu os parabéns à turma, pela originalidade, pelas vozes afinadas e por ampliarem o conhecimento coletivo do repertório

musical de intervenção criado em Portugal durante os anos de ditadura. Esta atuação encontra-se disponível na plataforma de Arquivo de Documentos.



Figura 5 – Registo fotográfico do momento musical preparado para o Sarau Cultural, no âmbito das Comemorações do 25 de Abril

A professora em formação teve também oportunidade de acompanhar o concurso Taco a Taco. Apresenta-se como uma competição, de perguntas e respostas, que envolve todas as componentes curriculares do ciclo de escolaridade. Este concurso é organizado pelos docentes do 2.º CEB e envolve todas as turmas do 5.º ano e do 6.º ano de escolaridade, que competem umas contra as outras (dentro dos anos de escolaridade). Cada turma decide quem representa a turma na competição, selecionando três elementos. A mestrandia teve oportunidade de acompanhar uma sessão da competição com as turmas do 6.º ano de escolaridade. A professora em formação acompanhou a segunda sessão do concurso, que pretendia apurar as duas turmas semifinalistas do concurso e foi com orgulho que viu a sua turma de regência ser apurada para a próxima fase, acabando por ganhar a competição. Tal como foi explicado pelas professoras cooperantes, este projeto foi desenhado em anos anteriores pelo grupo de Português e de História e Geografia de Portugal, com o objetivo de motivar os alunos através de estratégias diferenciadoras. A recetividade foi tão positiva que o concurso se foi alargando para outras componentes curriculares, e eventualmente, atingiu o seu ponto mais alto, onde toda a comunidade educativa do ciclo de estudos se envolveu no projeto. Os alunos ficavam altamente motivados com as sessões, construindo cartazes de apoio aos colegas, celebrando cada resposta correta. Ajudavam no estudo, criando esquemas e resumos da matéria, para que os seus representantes estivessem bem preparados. Foi, de facto, um projeto diferenciador, que motivou os alunos ao estudo autónomo, desenvolvendo

competências de autonomia, responsabilização e ainda competências de cidadania, através da participação democrática no concurso (fig. 6).



Figura 6 – Sessão do concurso Taco a Taco

3.4. OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DOIS CICLOS DE ENSINO

Ao longo deste capítulo, foram apresentadas evidências do trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Chegado a este ponto, torna-se imperioso a realização de uma reflexão final, onde se procura relacionar o trabalho apresentado com algumas noções sobre o que é ser professor. Aqui, apresentam-se traços comuns aos ciclos de escolaridade, mas também especificidades sobre o que é ser professor no 1.º CEB e no 2.º CEB.

Ao longo do seu caminho formativo, a mestranda foi impelida a mobilizar os conhecimentos didáticos e pedagógicos construídos ao longo de toda a sua formação académica. No decorrer da PES, passou por momentos de observação e cooperação, de intervenção educativa e de reflexão sobre a sua prática docente. Nesta fase, acredita-se que existiu aprendizagem em cada momento, aprendizagem essa que se pretende espelhada neste relatório.

Os momentos de observação mostraram-se úteis e valiosos para a professora em formação, dado que possibilitaram a elaboração de uma ferramenta essencial para construção de

conhecimento sobre as turmas de regência, nomeadamente as grelhas de observação. Através delas, conseguiu-se construir um conhecimento profundo não apenas sobre as rotinas e potencialidades do espaço educativo, mas também sobre as características da turma, quer em termos de interesses e necessidades, quer em termos de interações pedagógicas. Assim, a ferramenta de apoio à observação criada pela professora em formação visou o desenvolvimento de um documento que fosse transversal ao longo de todo o seu percurso profissional. Roldão (2005) postula que é da responsabilidade do docente concretizar adaptações educativas, de acordo com as necessidades e características do grupo de alunos para o qual se dirige. Assim se compreendeu a necessidade de focalizar os aspetos a observar em sala de aula e a necessidade do desenvolvimento desta competência: ela era independente e fundamental em qualquer ciclo de estudos. As premissas de realização e desenvolvimento deste conceito educativo prenderam-se com o pressuposto anteriormente referido, mas também se pôde presumir que o docente que desenvolve esta competência ao longo da sua prática está constantemente preocupado com a inovação pedagógica, claramente renunciando à visão estática da profissão docente. A observação cimeta a inovação docente, a abordagem a metodologias e estratégias que sirvam os alunos e o grupo, tendo em mente as suas características (Reis, 2011).

Este momento foi comum aos dois ciclos e era também durante esta fase que existia uma leitura mais profunda dos documentos curriculares correspondentes a cada ciclo de escolaridade, considerando as componentes profissionalizantes do mestrado. A importância do conhecimento amplo sobre o conteúdo destes documentos é justificada pela sua importância na fase da planificação das regências. É nos documentos curriculares que encontramos não apenas os conteúdos a lecionar, como a delimitação da sua amplitude. Isto é, ao longo da licenciatura, fomos revisitando os conteúdos e complexificando a visão que se tinha deles. Nesta fase, importava perceber os conteúdos não enquanto aluno, mas enquanto professor, e esse conhecimento foi construído através de várias reflexões e trabalhos pedagógicos e didáticos desenvolvidos, onde a professora em formação teve o primeiro contato com a visão pedagógica e didática de diversos conteúdos, que preparou esta fase final do percurso. Neste ponto, importa também desenvolver uma ligação interna com a

observação, já que a fundamentação da planificação também é realizada através do conhecimento construído na fase de observação e de observação e cooperação. É o primeiro passo do docente na busca de respostas didáticas e pedagógicas que se enquadrem nas características dos alunos e do grupo, promovendo aprendizagens significativas (Cosme et al., 2021).

As intervenções educativas, explanadas no decorrer deste capítulo, demonstraram o crescimento e desenvolvimento da mestrandia. Sobre este assunto, considerou-se fundamental refletir sobre o progresso e caminho formativo que foi desenvolvido ao longo das semanas de regência. Neste olhar reflexivo sobre o que é ser professor, destacou-se a exigência da competência criativa como parte integrante do momento sobre o qual se refletia, e conseqüentemente, parte integrante do próprio professor. Existe uma relação intrínseca entre os pressupostos anteriormente referidos e esta característica, na busca de constantes adaptações com o objetivo da promoção das aprendizagens e o desenvolvimento de uma prática docente motivadora e enriquecedora. No entanto, como foi dito pela orientadora da mestrandia, a criatividade é uma capacidade e uma competência que se desenvolve ao longo de toda a nossa vida, nas mais variadas instâncias. No contexto educativo, e do ponto de vista do docente em formação e dos contextos educativos em que esteve imersa, impunha-se a colmatação de diversas e diferentes necessidades, assumindo e dando credibilidade às premissas da construção de um ambiente educativo inclusivo (Cosme et al., 2021). Assim, as práticas educativas desenvolvidas nas várias componentes curriculares foram um constante desafio, impelindo a professora em formação a criar percursos de aprendizagem que motivassem os alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, foi necessário implementar metodologias diversas e operacionalizar estratégias diferenciadas, realizando, sempre que possível, uma ligação com a realidade dos alunos. Esta relação foi tida em conta diversas vezes e implementada de diferentes formas, e o feedback dos alunos foi sempre positivo e motivador, desafiando a mestrandia e a sua criatividade, construindo um ambiente educativo que permitisse o crescimento de todos os agentes educativos presentes na sala de aula.

Após cada regência, existia sempre um momento de reflexão pós-ação, sob diferentes modelos. Quer fosse através de reuniões com as professoras supervisoras e/ou cooperantes, quer as realizasse a nível individual, através da escrita de narrativas reflexivas, tendo sido momentos de enorme aprendizagem. Segundo Dewey (1933, citado em Alarcão, 1994), refletir implica pensar sobre alguma coisa, e quando se fala sobre pensar sobre uma prática habitual, essa reflexão passa por justificar as nossas ações e categorizar as suas consequências (Alarcão, 1994, p.3). Esta atribuição de sentido (Alarcão, 1994, p.3) propicia o desenvolvimento da ação educativa, pois a reflexão sobre o que se faz, porque se faz e como se faz, de forma ponderada e cuidadosa, promove a reestruturação da prática docente. Atribuindo um valor avaliativo a este momento, a sua objetividade pressupõe a explanação dos pontos fortes da ação e os pontos a melhorar, incentivando naturalmente à procura de soluções para superar as dificuldades sentidas.

Por fim, outro dos aspetos que se consideraram fundamentais e transversais na prática profissional foi o registo da ação educativa, que alimentou a tríade observação-ação-reflexão. Ao longo do percurso formativo da PES, foi realizado um arquivo de documentos, que se caracterizava como elemento central desta competência da prática docente. Segundo o documento orientador da PES, este arquivo teria um carácter descritivo, reflexivo e avaliativo, na medida em que era organizado de forma a que a mestranda pudesse rever o seu percurso formativo, explicitando o desenvolvimento da sua prática educativa. Ele também constituía um elemento de avaliação que funcionava em dois sentidos: se, por um lado, essa revisão pode ser feita pela professora em formação na busca de respostas específicas tendo em vista a melhoria da sua ação; por outro lado, no âmbito da PES, a plataforma de arquivo construída pela mestranda constituía um importante elemento de avaliação do seu percurso formativo. De acordo com Parente (2015), o arquivo de documentos tem como função espelhar o conhecimento do mestrando ao longo do seu percurso, validando esta construção como ferramenta de avaliação na PES. Por ser uma construção pessoal, o arquivo de documentos espelha a coerência, revelando a sua própria construção de conhecimento entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos que advêm da prática e da sua ligação com os anteriores (Sá-Chaves, 1998, citado em Parente, 2015).

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – COMPREENSÃO: O CONTRIBUTO DAS CADEIAS REFERENCIAIS PARA O SENTIDO DO TEXTO

Neste capítulo, é apresentado o projeto de investigação que decorreu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com a turma de 5.º ano de escolaridade. Aqui, pretende-se colocar em evidência as características do professor reflexivo e investigador sobre as quais se refletiu no primeiro capítulo, nomeadamente o perfil docente que questiona e investiga incessantemente a sua prática educativa, aumentando não apenas o seu conhecimento, mas construindo um caminho profissional cimentado e positivo, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, em última instância, de melhoria do currículo (Villacañas, 2022, p. 3-4).

Inicialmente, apresenta-se um pequeno enquadramento dos primeiros passos deste projeto de investigação, através de uma breve contextualização do percurso formativo que deu início ao projeto, colocando em evidência a relevância e pertinência de uma metodologia de Investigação-Ação. Depois, passar-se-á a uma breve apresentação do quadro conceptual e dos referenciais teóricos que nortearam esta investigação, seguido do enquadramento metodológico. Por fim, afigura-se a uma breve análise dos dados recolhidos na fase inicial do projeto, seguido de uma apresentação das intervenções educativas e de uma análise dos resultados obtidos na fase final da investigação, refletindo-se sobre os mesmos, à luz dos referenciais teóricos mobilizados ao longo deste relatório.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada (PES), foram observadas as necessidades educativas dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no que respeita à compreensão da

leitura. Exemplificando, de acordo com as características e necessidades anteriormente explicitadas, os alunos liam pequenas instruções, de forma relativamente fluente, mas não eram capazes de identificar o seu sentido prático, realizando a ação pedida no material escrito. Qualquer leitura instrucional era, sempre, seguida de questionamento por parte dos alunos, tal como: “Mas o que é que é para fazer?”.

Considerando que a base de qualquer projeto de investigação é a observação de uma “situação problemática” que invoca todos os seus conhecimentos gerais e específicos do docente, exigindo ainda um posicionamento de questionamento “intencional (...) com vista à compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001c, p. 6), pensou-se em desenvolver um projeto que envolvesse esta necessidade educativa, dotando-a de um cunho prático, claro e coeso, de forma a que os alunos tivessem perceção das implicações práticas na construção desses conhecimentos. Ademais, a dificuldade de não serem capazes de “extrair sentido do que é lido” (Viana et. al., 2018) influencia, inequivocamente, todo o processo mobilizado e exigido pela competência leitora. Em última instância, a não atuação docente sobre este problema tem consequências diretas na sociedade, pois o desenvolvimento do domínio da leitura e de todas as competências que lhe estão associadas é visto como uma “condição indispensável para o sucesso individual” (Sim-Sim, 2007, p.5).

Dado o pressuposto anterior, compreende-se a necessidade, aliás, exigência, de um trabalho sistemático sobre a leitura e a sua compreensão, apoiado em práticas educativas conducentes ao sentido prático que se pretendia dar ao projeto. Esta visão foi validada pela professora cooperante, em conversas informais, tendo a mesma referido que a inclusão desta turma em diferentes atividades e propostas educativas no âmbito da leitura se prenderam com as questões levantadas. Não se pretende ir em busca da causa do problema, mas tendo os alunos vivenciado um período atípico durante o 1.º ciclo do ensino básico, todos os constrangimentos e desafios apresentados na altura, possivelmente, perpetuaram esta necessidade educativa. Embora tenham sido mobilizados esforços no sentido de colmatar as dificuldades e necessidades que o ensino à distância desvendava, a verdade é que a pandemia mundial aconteceu durante um período considerado fundamental para a integração de um conjunto

de processos indispensáveis para o desenvolvimento do domínio da leitura e da sua compreensão (Viana et. al., 2018).

Nesta linha de pensamento, na tentativa de validar a relevância e pertinência da temática que este projeto leva a cabo, importa considerar estudos internacionais que incidem sobre este domínio e componente curricular. Optou-se por se considerar o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), que avalia a literacia da leitura de alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Embora esta faixa etária pertença a alunos do 4.º ano de escolaridade, a proximidade de idades e de ano de escolaridade dos mesmos e os resultados recentes deste estudo, levaram a mestranda a concluir que esta referência seria importante para oferecer ao leitor uma visão ampla sobre o “estado da arte” no nosso país no objeto deste projeto de investigação. O estudo referia que uma elevada percentagem dos alunos tinha um baixo desempenho em todos os processos de compreensão leitora, mas particularmente nos processos mais complexos, nomeadamente na compreensão reorganizativa e crítica (Relatório Nacional PIRLS, 2021).

Considerando todos estes aspetos, tornava-se factual a importância e pertinência de um projeto de investigação que incidisse sobre a compreensão leitora, e tal como menciona Sim-Sim (2007)

não é por acaso que os países mais ricos, e, portanto, com um nível de desempenho mais elevado, (...) apresentam níveis superiores de *literacia*, o que significa que os respetivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura (...) (p. 5).

Partindo, assim, desta justificação, importância e relevância de uma investigação sobre a compreensão leitora, impunha-se que a mestranda afunilasse o seu objeto de investigação, atendendo ao nível educativo das crianças e a tónica de praticidade que a própria queria impregnar no seu projeto e na construção de aprendizagem por parte dos alunos. Assim sendo, iniciou-se uma leitura das *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGEI, 2018) relativas

ao 5.º ano de escolaridade. Neste documento, encontram-se não apenas diretrizes sobre a importância da leitura e compreensão da mesma que condizem com os pressupostos referidos anteriormente, como enumeram-se as competências que cada aluno deverá desenvolver neste ciclo de ensino no referido domínio. Estas remetem para o desenvolvimento dos processos de compreensão leitora mais complexos, elevando a tónica não apenas para a fluência da leitura, mas para a mobilização de estratégias adequadas ao género textual que leem (DGEi, 2018), espelhando a clara ligação com as competências do domínio da Educação Literária, direcionadas para a compreensão e interpretação de textos.

Ora, os textos não são apenas um conjunto de palavras soltas, mas antes “produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados” (Duarte, 2003, p. 87). A mesma autora define o termo textualidade como “o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto”. São elas: a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade e a conetividade (Duarte, 2003, p. 87). Assim, compreende-se Viana et. al. (2018), que referem que os fatores textuais que intervêm no desenvolvimento da compreensão leitora são “variáveis” (p. 3), colocando a estrutura textual em primeiro lugar, em detrimento de outros fatores, como o conteúdo, sintaxe e o vocabulário. Não crendo que o tenha feito propositadamente, esta ordem suscitou questões à professora em formação, advindas da relação entre as duas leituras e as AE. Isto porque se a conetividade, que abarca a coesão e coerência textual, é reconhecida como uma propriedade fundamental de um texto, a sua relação com a leitura deveria ser encontrada no referido documento curricular.

Primeiramente, e antes de passarmos para uma análise da presença da coesão textual no documento curricular referido, importa mencionar, de forma breve, que o domínio da Leitura apresenta poucas diferenças entre os anos de escolaridade analisados. Nesse sentido, destaca-se a importância dada à fruição e fluidez da leitura, na medida em que são conceitos mencionados nos três documentos. Estas expressões remetem para os processos de descodificação e “decifração de códigos de comunicação socialmente estabelecidos” (Amor, 2006, p. 82). A conceção atual de leitura, conceito amplo e, poder-se-á dizer, impossível de

definir globalmente, remete para processos que envolvem a extração “do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana et. al., 2028, p. 3). As AE não ignoram a conceção de leitura anteriormente mencionada, embora não lhe relevem a devida importância. A sua menção é difusa e sem estrutura própria. A ideia de uma construção de sentido do texto encontra-se nos três anos de escolaridade analisados, através de diferentes expressões e palavras. No entanto, a sua menção exclui indicações educativas claras, não se relacionando, de forma gradual, as variáveis que influenciam essa construção, muito menos associando essa construção com o desenvolvimento dos processos metacognitivos que influenciam a competência leitora dos alunos (Viana et. al., 2018).

Assim, a mestranda foi em busca do conceito de coesão textual nos documentos curriculares, tentando encontrar um elo de ligação entre a sua questão inicial e os pressupostos teóricos e reflexões, espelhados anteriormente. No quadro seguinte (quadro 4), apresentam-se os domínios e respetivos descritores que dão conta da coesão textual, nos 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, de forma a proceder a uma reflexão acerca da lógica explicitada no documento sobre o desenvolvimento progressivo da competência leitora.

Ano de escolaridade	Domínio	O aluno deve ser capaz de:
4.º ano	Escrita	Escrever textos, organizados em parágrafos, <u>coesos</u> , coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
5.º ano	Oralidade (Expressão)	Produzir um discurso com elementos de <u>coesão</u> adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; variação de anáforas; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes.
6.º ano	Oralidade (Expressão)	Utilizar, de modo intencional e sistemático, <u>processos de coesão textual</u> : anáforas lexicais e pronominais, frases complexas, expressões adverbiais, tempos e modos verbais, conectores frásicos.

Quadro 4 – A Coesão textual nas AE (DGEI, 2018)

Como se pode observar, no ano final do 1.º CEB, existe uma preocupação na relação entre a produção textual e os mecanismos de coesão, associado ao domínio da escrita, nomeadamente às etapas do processo de escrita (Amor, 2006). Este facto deve-se ao fraco desempenho dos alunos portugueses, tendo no domínio da escrita um dos pontos mais

críticos. “Cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato” (Fonseca, 1992, p. 222 citado por Amor, 2006, p. 109). Ora, não encontrando mais nenhuma referência sobre os mecanismos de coesão, existe uma clara falta de compreensão sobre a sua importância, até no respetivo domínio. Isto é, dá-se a entender que os mecanismos de coesão em desenvolvimento serão adquiridos naturalmente, sem que exista o ensino explícito sobre os mesmos. Esta assunção parte da reflexão sobre o aparecimento da coesão textual no ano de escolaridade seguinte, onde a mesma aparece agora no domínio da oralidade. De facto, esta progressão deixa revelar pressupostos postulados em Amor (2006) que refere que muitos dos discursos orais advêm de “enunciados escritos” (p. 109). Muito embora sejam domínios distintos, a sua relação intrínseca é inequívoca, caracterizando esta progressão curricular como correta, de acordo com as premissas teóricas sobre o ensino do Português. No entanto, mais uma vez, esta é a sua única menção, pelo que se poderá concluir, novamente, a falta de um lugar de destaque para o ensino destes mecanismos, e consequentemente, para produções orais deficitárias neste âmbito, uma vez que se conclui que a sua aprendizagem advirá da construção e desenvolvimento das competências inerentes à linguagem oral. Esta conclusão é reflexo, por fim, do descritor encontrado nas AE de Português no 6.º ano de escolaridade, onde se declaram mecanismos de coesão específicos que o aluno deverá desenvolver ao longo do ano letivo, uma vez mais, no domínio da expressão oral. Poderá dizer-se que este é o descritor que melhor orienta o docente na sua prática educativa no domínio e sobre a reflexão que aqui é feita, na medida em que especifica quais os mecanismos de coesão que devem ser desenvolvidos, admitindo, assim, uma aprendizagem sistemática e direcionada para os mesmos.

A análise e a reflexão apresentadas permitiram à mestranda a colocação de diversas questões sobre o ensino explícito da língua, admitindo-o como um fator de sucesso escolar. Duarte (2008) advoga sobre o papel fundamental da escola no “(i) alargamento do conhecimento intuitivo da língua, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito” (p. 10).

Através desta reflexão, compreende-se que as orientações curriculares não promovem a ligação entre os diferentes domínios, não possibilitando, assim, a implementação de estratégias verdadeiramente diferenciadoras, capazes de elevar o conhecimento da língua dos alunos. No que à coesão textual diz respeito, até ao 5.º ano de escolaridade, coloca-se “tudo no mesmo saco” e não só não se apoia o professor nas suas decisões pedagógicas e didáticas, como deixa implícito que a coesão textual é um mecanismo linguístico que não é relevante no desenvolvimento de competências leitoras. No desenvolvimento da consciência linguística, é importante pensar no ensino explícito da mesma como um todo, relacionando domínios, envolvendo os alunos na transformação do seu conhecimento intuitivo em conhecimento explícito. Esta crença pedagógica implica que o docente relacione os conteúdos, e como se pode concluir a partir da reflexão realizada anteriormente, as AE não apoiam o professor na criação de relações entre os domínios do ensino da língua. Não se quer retirar importância à especificidade de cada um deles, mas sabendo que no início da escolaridade, as crianças dominam “o essencial da sua estrutura gramatical” (Duarte, 2008, p. 9), a clara estratificação e hierarquização do ensino do Português não é promotora de aprendizagens que se revelem aos alunos como práticas, no sentido em que os mesmos não compreendem porque é que é importante aprender sobre e para o domínio da nossa língua.

A reflexão final que a mestranda apresentará, de onde adveio a sua questão de partida para o projeto de investigação neste relatório apresentado, sucedeu após a conclusão da análise e reflexão interna explicitada ao longo deste subcapítulo.

Assim, se um texto nasce da relação entre as suas diferentes propriedades, e tem como finalidade a leitura, pois nele encerra a transmissão de informações, mensagens ou valores, como é que não se considera a influência da conectividade para o desenvolvimento da compreensão leitora? Se a coesão e coerência textual são importantes na fase de revisão de um texto ou numa comunicação oral, compreende-se que é porque a forma como as ideias se inter-relacionam são importantes para uma melhor compreensão e receção desse texto escrito ou oral. Esta relação parece uma conclusão inevitável, mas que não se encontra espelhada nos documentos curriculares, no que à competência leitora concerne. Assim,

completamente comprometida com a demanda educativa, a mestranda propôs explicitar a relação entre a compreensão leitora e a coesão textual, produzindo novos conhecimentos que marcarão a sua identidade profissional, alavancando o desempenho leitor dos alunos, através de uma prática diferenciada e direcionada para o desenvolvimento e melhoria das práticas educativas neste domínio.

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Atentando à reflexão e às necessidades educativas explicitadas anteriormente, justificando o projeto de investigação desenvolvido, segue-se agora a apresentação da questão de partida e dos objetivos de investigação que decorrem da mesma. Este passo assume-se como fundamental, de forma a entender o plano de ação do projeto, bem como os instrumentos de recolha de dados selecionados. Assim, a questão de partida que orientou todo o projeto foi “De que forma é que a coesão referencial contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora?”. Colocada a questão, foram definidos objetivos de investigação e objetivos pedagógicos. A lógica para esta diferenciação partiu dos pressupostos já elencados ao longo deste relatório, nomeadamente conferindo-lhe características e especificidades que o tornam especialista no currículo (Roldão, 2000 citado por Alarcão, 2001c). Assim, torna-se evidente a necessidade de elencar objetivos orientadores do projeto, mas também a definição de objetivos direcionados para a própria ação educativa, norteando o desenrolar do projeto, concentrando-se nas necessidades dos alunos e a íntima relação entre a investigação para, na e sobre a ação docente e a função do professor (Alarcão, 2001c). Levando em conta a premissa anterior, enumeram-se os objetivos de investigação:

- (i) Compreender os mecanismos de coesão referencial na compreensão leitora;
- (ii) Analisar a influência das cadeias de referência na compreensão leitora;
- (iii) Promover um trabalho sistemático sobre a compreensão leitora.

Passando para os objetivos pedagógicos, são eles os seguintes:

- (i) Ampliar as estratégias de compreensão leitora dos alunos;
- (ii) Delinear estratégias pedagógicas diversificadas para a compreensão do funcionamento e do valor dos diferentes mecanismos de coesão referencial;
- (iii) Demonstrar a relevância do trabalho da coesão referencial no acesso ao sentido global do texto.

4.3. QUADRO CONCEPTUAL

Tendo em mente a abrangência de domínios e conceitos deste projeto delimitado pelos processos de compreensão leitora e pela coesão referencial, é essencial a apresentação de uma revisão da literatura sobre as duas áreas, tornando patente a relação entre ambas. Inicialmente, apresentar-se-á uma reflexão sobre o próprio ato de ler, numa tentativa de elucidar o leitor sobre a importância da leitura no nosso tempo. Depois, naturalmente, serão colocados alguns pressupostos sobre o ensino da leitura, nomeadamente as exigências e implicações que a competência leitora reclama das práticas educativas.

Depois, seguem-se as premissas sobre a coesão textual, nomeadamente a sua relevância dentro de um texto, uma breve alusão aos seus diferentes mecanismos e, por último, uma definição mais concreta de coesão referencial. Este subcapítulo termina com uma reflexão sobre o cruzamento entre os pressupostos apresentados sobre a compreensão leitora e a coesão referencial, de onde partiu o projeto de investigação que aqui se apresenta.

4.3.1. LER NO SÉCULO XXI

Como foi dito anteriormente, neste primeiro ponto do enquadramento conceptual que orientou a mestranda no seu projeto de investigação, será importante compreender a importância da leitura nos dias que correm. Destacam-se algumas das suas dimensões e reflete-se sobre a sua relevância para o desenvolvimento da competência leitora exigida pelos desafios do século XXI.

Syder (2009) apresenta, de forma breve, a origem da palavra ler: “deriva do verbo latino *legere*, que significa “colher”” (p. 5). Segundo a mesma autora, esta significação da palavra foi dada pelos romanos, que compreenderam que através deste ato colhiam algo, aprendiam algo. Este pressuposto remete para uma visão da leitura como um ato passivo, desprovido de pensamento crítico sobre o que se lia. Isto é, o ato de ler implicava do leitor o reconhecimento e decifração de códigos (Syder, 2009), uma construção de sentido do texto que tinha como objetivo uma assimilação da informação contida no mesmo (Amor, 2006). Esta conceção está completamente ultrapassada nos dias que correm. A expressão “Ler é compreender” (Viana et. al., 2018, p. 10) não abarca apenas o reconhecimento e decifração do código escrito, mas antes é entendido como um ato de caráter interpretativo. Assim, compreende-se que existem diversos fatores que influenciam a compreensão do material lido, mas também competências necessárias para a proficiência desta atividade, sendo, portanto, uma competência humana a desenvolver. A leitura está presente nas atividades sociais mais básicas, e ainda que “seja mais aprazível olhar para uma televisão” (Syder, 2009, p. 4), a vida moderna e a participação de cada indivíduo na sua cultura e sociedade exigem o seu progresso neste domínio, sob pena de se colocar à margem, de se excluir da aldeia global onde vivemos e convivemos.

Muito embora se advogue a importância da leitura nos nossos dias, encontra-se uma realidade social bem diferente daquela que se apregoa. Os cidadãos leem cada vez menos e apesar de se ouvir constantemente a importância de ler “(...) nem que seja, simplesmente, o jornal desportivo ou o “Almanaque Patinhas”, é sempre melhor do que não ler” (Amor, 2006, p. 103). Compreende-se que, cada vez mais, a leitura surge associada a moldes formativos que (supostamente) estariam ultrapassados, e olhando para os pressupostos explicitados no primeiro capítulo deste relatório, admite-se a educação como um fator determinante, caracterizador das sociedades modernas (Soares, 2010). O ato de ler significa aceder a informação e a sobreposição de leituras fará com que o indivíduo esteja cada vez mais capaz de participar na vida social, política e económica, numa integração que se quer democrática e se afigura como fundamental para ultrapassar os desafios com que se depara, e continuará a deparar, no presente século. Para este exercício ativo, Soares (2010) postula que o domínio

da leitura é essencial, pelas suas potencialidades de “desenvolvimento cognitivo, na formação de juízos críticos, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural” (p. 1).

Assim, na mesma visão sobre a escola deste século e a sua relevância para o desenvolvimento humano, igualmente alvo de reflexão no primeiro capítulo deste documento, conclui-se que a escola tem um papel preponderante no desenvolvimento da leitura, quer enquanto competência e atividade. Apesar de estes dois entendimentos estarem interligados intrinsecamente, abarcam características específicas que, no contexto do projeto de investigação, se considera importante distinguir. Syder (2009) postula que a atividade leitora é, por excelência, um ato que desenvolve o ser humano, que “desenvolve o pensamento dando-nos mais capacidades críticas, informativas, de participação social, (...) de quebrar as cadeias do tempo (...)” (p. 4). O desenvolvimento da competência leitura implica um progresso contínuo desta atividade, devido à sua interatividade entre o texto, o leitor e o contexto (Viana et. al., 2018). A escola tem como missão alimentar esta atividade, não apenas através de estratégias que permitam a cada aluno construir progressivamente esta competência, que lhe permitirão serem leitores eficientes, mas também através do reconhecimento do “papel das aprendizagens assistemáticas extra-escolares, de base vivencial, (...) que o próprio meio sociocultural determina” (Amor, 2006, p. 91).

No próximo subcapítulo, abordar-se-á a leitura enquanto competência, explanando o entendimento da mestrandia sobre a mesma e refletindo sobre as implicações e exigências didáticas e pedagógicas para o ensino das estratégias de compreensão da leitura, tornando evidente uma conceção educativa que quebre os “moldes formativos” (Amor, 2006, p. 103) das práticas educativas neste domínio do ensino do Português.

4.3.2. DA LEITURA À COMPREENSÃO

Em linha com as premissas expostas anteriormente, a vertente da leitura enquanto competência remete para algo em evolução, que progride positivamente. É evidente que,

muito antes de se falar em compreensão leitora, existe uma aprendizagem e um progressivo domínio de “mecanismos básicos de leitura” (Amor, 2006, p. 92), tais como

discriminar a forma das letras, estabelecer a correspondência entre som e grafia, unir letras formando sílabas, soletrando e formando palavras. Lê palavra a palavra, aprende a pronunciar as palavras (...), e entende todas as palavras de cada texto, que primeiro formaram frases, parágrafos e no fim constituíram o texto (Syder, 2009, p. 7).

No âmbito deste projeto de investigação, estes aspetos iniciais da aprendizagem da leitura não se revelaram importantes. Importa sim dar ênfase à compreensão do material linguístico que é lido. Nesse sentido, Viana et. al. (2018) indicam que a competência leitura é o “produto, de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto; derivados do contexto e derivados do leitor” (p. 3). Cada um destes fatores descreve uma série de variáveis que instigam ao desenvolvimento da competência leitora, e envolvem, naturalmente, níveis de processamento e compreensão distintos entre si, mas que se complementam no processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

O colocar a tónica no texto levou a mestranda a concluir, primeiramente, o valor significativo do papel do professor, ao propor textos diversificados, que permitissem ao aluno construir processos de compreensão cada vez mais complexos. Não basta expor a essa diversidade, como o conhecimento científico, didático e pedagógico do professor é chamado à ribalta, na medida em que deve colocar objetivos de leitura coesos e claros, para que o texto seja não apenas o recurso didático, mas o próprio objeto de estudo no ensino do Português. Este fator teve extrema importância, na medida em que permitiu a tomada de decisão sobre alguns aspetos deste projeto, nomeadamente sobre a seleção dos textos a mobilizar para as sessões, tendo também cimentado algumas opções didáticas no que tocava às estratégias mobilizadas.

Ficou patente nos pressupostos anteriores que o desenvolvimento da leitura enquanto competência se afigurava como um processo evolutivo gradual e algo lento, onde a promoção de uma leitura por prazer reforçaria os processos de compreensão. Este aspeto permitia compreender a necessidade da individualização do processo educativo neste domínio, pois acredita-se que essa adequação deverá responder às necessidades educativas dos alunos, uma vez que, como já foi referido, constitui um fator de sucesso escolar (Duarte, 2008). Ficava também claro que a compreensão não era uma consequência da leitura (Syder, 2009), mas antes um “processo que se ativa consoante as necessidades, curiosidades ou o desejo pessoal de ler” (p. 26). Ler para compreender implica uma construção de sentidos, visível no esquema (fig. 7) apresentado por Syder (2009).

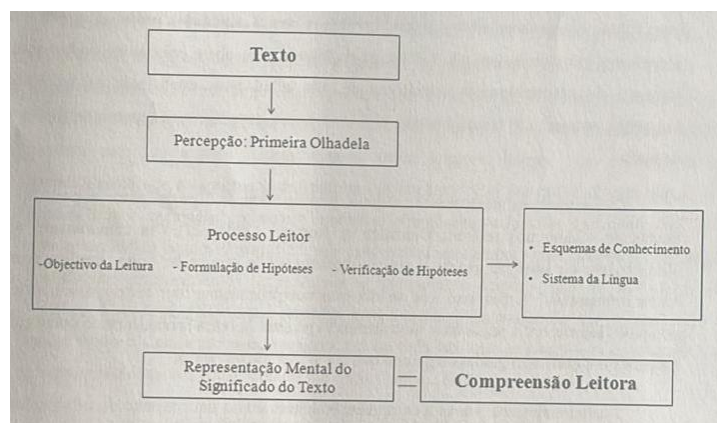


Figura 7 – O Processo de Desenvolvimento da Compreensão Leitora

Fonte: Syder (2009), adaptado de Cassany (1998, p. 203).

Através deste esquema, percebe-se a construção interna que cada indivíduo realiza, e que a sua proficiência depende, única e exclusivamente, do desenvolvimento e aprendizagem de estratégias que lhe permita ultrapassar todos os desafios que o texto lhe coloca. Criando uma relação de intertextualidade com Viana et. al. (2018) e com o ensino da compreensão leitora, a “primeira olhadela” remete para o momento inicial de leitura, aquele que deverá despertar as “estruturas cognitivas e afetivas do sujeito” (p. 8). Este momento inicial deve sempre promover a curiosidade para a leitura do texto, que se encontra evidente nesta referência bibliográfica. O momento antes da leitura deve ter sempre latente a descoberta, o mistério. Pode ainda formular hipóteses a partir de diversas pistas ou de outras questões que se relacionem com o texto. O importante é aguçar as expectativas dos alunos, promovendo a

ativação dos processos e estratégias que os alunos têm disponíveis (Viana et. al., 2018). A leitura conduzirá a uma verificação das hipóteses colocadas inicialmente, podendo o aluno manipular essa informação de forma a retificar, reformular ou até mesmo refutar o que considerou inicialmente (Syder, 2009). A leitura para a verificação de hipóteses está intimamente ligada com os objetivos de leitura, em contexto de ensino, colocados pelo docente. A mobilização de tarefas nos vários momentos da leitura deve confluir sempre para esse objetivo inicial, seja ele colocado através de uma questão ou na busca de um conhecimento mais específico que envolva a construção de sentido do texto.

Sobre esta questão, reconhece-se que não são raras as vezes em que as tarefas de ensino de compreensão leitora se limitam a avaliar o seu desempenho, geralmente também associado a uma determinada tipologia de compreensão. Em Viana et. al. (2018), encontra-se a taxonomia da compreensão leitora, onde cada tipo de compreensão mobiliza processos distintos e claros, que implica a mobilização de estratégias distintas entre si. São eles a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica (Catalá et. al., 2001 citado por Viana et. al., 2018). De acordo com os mesmos autores, cada tipologia tem associados os processos e estratégias específicas; no entanto, é necessário compreender que a segmentação apresentada não tem como objetivo demarcar o nível de compreensão dos alunos, mas funcionam num sistema de complementaridade, num processo de aprendizagem que deve ser gradual e cumulativo.

Apresentadas as diferentes etapas do processo de compreensão, percebe-se que categorizar a leitura se torna fundamental, na medida em mobilizamos diferentes processos de compreensão quando lemos um texto do género narrativo ou o manual de instruções de um eletrodoméstico (Marchão, 2017). Os objetivos de leitura decorrem dessa categorização, que deve ser alvo de ensino. Isto porque, em linha com os pressupostos anteriores, mesmo que os objetivos de leitura sejam colocados por uma entidade externa ao indivíduo, o domínio das variáveis que determinam o sucesso do processo de compreensão irão apoiar o leitor na compreensão desse texto (Marchão, 2017).

Como se pode verificar, a compreensão da leitura envolve diferentes vertentes, desde níveis, processos e estratégias. Agora, o discurso dirige-se para aspetos mais focalizados, onde a mestranda destaca a importância dos níveis e das estruturas utilizadas na compreensão leitora que permitiram o desenvolvimento do presente projeto de investigação.

4.3.3. O CONTRIBUTO DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO LEITORA

Através do subcapítulo anterior, pretendeu-se tornar claro, ainda que de forma breve, que a compreensão leitora é um processo que advém da leitura e não um produto da mesma. O desenvolvimento desta competência, à luz dos pressupostos científicos, pedagógicos e didaticamente aceites na comunidade académica, envolve diferentes níveis e estruturas, que por sua vez concorrem diretamente para os modelos de leitura e estratégias a mobilizar pelo docente. Assim, no âmbito deste projeto, iremos agora passar para uma descrição e reflexão sumária sobre os níveis de compreensão leitora e as estruturas, focalizando a atenção do leitor para o nível inferencial e para as estruturas integrativas (Syder, 2009).

Ao longo do processo de compreensão leitora, já vimos que são vários e de ordens diversificadas os fatores que contribuem para o sucesso da operação. Um deles são os níveis de compreensão que se utiliza para desmontar um texto, construindo o seu sentido global. Lihón (2008, citado por Syder, 2009, p. 29) apresenta três níveis de compreensão leitora: (i) o nível de análise, (ii) o nível inferencial e o (iii) nível crítico-valorativo. Não sendo o propósito deste quadro conceptual apresentar as leituras extensivas e um conhecimento extenso sobre a compreensão leitora, dirijo o leitor para o nível que neste contexto adquire importância: o nível inferencial. Este nível de leitura é descrito como a procura de “relações que vão mais além do que se lê” (Syder, 2009, p. 30). Isto é, admitindo a compreensão leitora como um processo interativo, considera-se natural que exista sempre um desfasamento entre o nível de explicitação do texto e o leitor (Marchão, 2017). É no nível inferencial, atribuindo respostas às lacunas informativas ou situacionais que o leitor encontra no texto, de forma individual. Este questionamento, que parte do texto e que cabe ao leitor dar resposta, permite-lhe aceder

ao significado implícito do texto, a um “detalle que no estaba explícito pero que es inherente. (Lihón, 2008 citado por Syder, 2009, p. 31). Em termos pedagógicos e didáticos, este nível de compreensão leitora permite desenvolver estratégias ao longo de todos os momentos de um percurso de aprendizagem leitora, pois a descoberta e a curiosidade estão implícitas neste nível de compreensão leitora. Em Viana et. al. (2018), atribui-se ao nível inferencial palavras-chave como dedução, formulação de hipóteses e interpretação, e todas afluem para um nível de conhecimento que vai para além das informações que se encontram explícitas no texto. Assim, do professor exige-se um conhecimento extenso e cientificamente cimentado não apenas sobre os textos que apresenta à turma, mas também sobre os níveis de compreensão e em que medida é que eles apoiam os alunos na construção da aprendizagem sobre e para o domínio da leitura e compreensão de textos.

Neste ponto, e de acordo com os pressupostos teóricos que foram necessários mobilizar para a construção deste projeto de investigação, voltamos a atenção do leitor para as diferentes estruturas que o leitor deverá mobilizar de forma a “decompor a informação” (Syder, 2009, p. 35) contida num texto. O nível de compreensão leitora que se acabou de apresentar tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento de estruturas de integração, que são aquelas que “permitem estabelecer relações entre as proposições ou entre as frases e envolvem inferências de conexão” (Syder, 2009, p. 39). Denote-se que não é intuito da mestranda trazer à tona os diferentes níveis de processos e estruturas de “ordem inferior” (Marchão, 2017, p. 31), mas antes a assunção de que, para uma compreensão ser bem sucedida, além do domínio desses processos, níveis e estruturas anteriormente referidos, compreender as ligações que existem dentro da superfície textual. Marchão (2017) releva o seu valor na medida em que define as inferências como os espaços que o leitor deverá preencher, considerando que a interatividade da leitura pressupõe que o leitor questione e interprete a informação do texto. São consideradas inferências expressões anafóricas e “expressões referencialmente dependentes” (Marchão, 2017, p. 32), existindo uma segunda dimensão inferencial, que abarca a informação do texto e o conhecimento do Mundo – ligando, assim, a fatores advindos do leitor e do contexto (Viana et. al., 2018). Assim, a capacidade de colocar inferências implica que o leitor tenha conhecimentos de “referentes e conetores responsáveis pelos processos

de integração (Syder, 2009, p. 39). Na prática, ele deve reconhecer as pistas textuais onde existe correspondência referencial, criando uma relação entre elas, como acontece, por exemplo, com os pronomes ou os conetores. Ao longo de todo o texto, o leitor vai encontrar “anáforas, (...) e conetores através de relações implícitas e isto exige um domínio das ligações de coesão, tais como: a referência (...) e as substituições.” (Syder, 2009, p. 40).

Ao longo deste subcapítulo, pretendeu-se evidenciar a relação das inferências com o processo de compreensão leitora, tornando claros os momentos do processo em que se faz uma alusão a este nível de compreensão, e perspectivado também enquanto estrutura. De facto, tornou-se evidente que o conhecimento sobre as ligações de coesão potencia o sucesso e a eficiência do processo de compreensão leitora, que deverá ser apoiado no ensino do Português, ancorado em objetivos de leitura motivadores e claros para os alunos, traduzindo-se em percursos de aprendizagem integrados, que dão destaque ao texto, e onde através dele se descobrem e constroem aprendizagens, sobre este e outros domínios.

4.3.4. DA COESÃO TEXTUAL À COESÃO REFERENCIAL

Tendo-se já explicitado alguns pressupostos sobre o texto e a compreensão leitora, aquando da contextualização do projeto, pretende-se agora explicitar, ainda que brevemente, os diversos mecanismos de coesão, destacando-se, naturalmente, aquele que foi o alvo e objeto deste projeto de investigação.

Na esfera deste projeto de investigação, a propriedade definidora de um texto é a conetividade. Entendida como uma propriedade que permite ligar as ocorrências ou ideias através de uma interpretação que deixe clara a interdependência semântica entre elas. Duarte (2003) analisa de que forma é que essa relação se torna evidente num texto, distinguindo as características da conetividade sequencial e da conetividade conceptual, a coesão e a coerência, respetivamente. A coesão enquanto sequencialização permite uma ligação entre os elementos da superfície textual, já a coerência é associada aos processos mentais que nos permitem interpretar a informação de um texto (Duarte, 2003). Como se pode observar, à luz

dos pressupostos teóricos anteriormente referidos, a conetividade, enquanto propriedade, não se relaciona apenas com o nível inferencial ou com as estruturas inferenciais no sentido de descoberta do material implícito, mas também através deste caráter interpretativo, que exige a mobilização dos conhecimentos do aluno. Consequentemente, a interatividade conferida à leitura é exposta (também) através desta propriedade do conceito de textualidade, pois é esta propriedade que tem como “função (...) de revelar/mostrar as relações de continuidade entre as suas diferentes partes” (Sebastião, 2013). A presença de repetições, de anáforas, entre outras relações semânticas une o texto como um todo e a interatividade da competência leitora será tão mais automática quanto maior for o conhecimento do leitor sobre estes processos, ligando as diferentes partes do texto e, consequentemente, construindo o seu sentido global (Sebastião, 2013).

Assim, a coesão textual define-se por abarcar “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Duarte, 2003, p. 89). Os mecanismos de coesão textual são diversos e englobam uma série de relações gramaticais existentes dentro do texto. Neste ponto, destaca-se apenas aquele que é a matéria deste projeto de investigação: o mecanismo de coesão referencial, especificamente a correferência (Duarte, 2003).

Na coesão referencial, as relações de correferência entre constituintes frásicos espelham-se através do uso de “formas linguísticas” (Duarte, 2003, p. 111) adequadas à referenciação de algo, alguém, ou de uma expressão nomeada ou referida, e, portanto, conhecida pelo leitor. Denote-se que a interpretação destas expressões depreende o reconhecimento destes fragmentos como dependentes de outras expressões, que podem ocorrer no discurso anterior ou subsequente (Duarte, 2003). A ligação entre os fragmentos textuais constitui uma cadeia referencial e a sua ocorrência na malha textual é também ela diversificada. Seja através de elipses ou da seleção de pronomes para a substituição de um grupo nominal, entenda-se que estas cadeias tanto podem suceder de forma linear, isto é, apresenta-se o grupo nominal e retoma-se o mesmo através da seleção de um pronome que o substitua, como podem

apresentar o seu inverso, isto é, o pronome ocorre em primeiro lugar e encontra-se posteriormente, no texto, o grupo nominal a que se refere.

Segundo Gonçalves & Colaço (2019), a coesão textual assegura os fatores de conexão como as

relações de correferência que se estabelecem entre expressões nominais usadas para definir entidades, que resultam na conectividade de duas ou mais expressões, muitas vezes com diferentes realizações linguísticas, que são interpretadas como referindo a mesma entidade num determinado mundo (p. 124).

Estas expressões, “associadas à propriedade de referência” (Gonçalves & Colaço, 2019, p. 125) podem ser de diferentes tipos: um nome próprio, pronomes ou até mesmo nem ter uma realização lexical. No cerne deste projeto de investigação, discute-se objetivamente cadeias de referência com realização lexical que “obedecem a determinados princípios gerais de organização” (Gonçalves & Colaço, 2019, p. 125). Isto é, após a identificação de uma expressão autónoma dentro do texto, a mesma pode ser retomada através de expressões “dependentes, com as quais se estabelecem expressões anafóricas” (Gonçalves & Colaço, 2019, p. 125).

O que se procura evidenciar é a necessidade de um contexto textual para que se possa atribuir um significado a essa expressão linguística, dependente de uma outra realização linguística. Isto é, as expressões anafóricas implicam sempre que exista um termo que tem autonomia referencial e um outro termo linguístico que apenas adquire valor referencial dentro do texto porque existe esta relação entre ambos. Existem diversos processos onde esta relação poderá ser identificada no texto, dada as diferentes realizações que esta relação textual pode assumir. No cerne deste projeto de investigação, assume-se um dos processos postulados por Mendes (2013, citado por Gonçalves & Colaço, 2019), que explicita que estas relações de dependência referencial se podem identificar no texto através de “retomas por pronomes e pró-formas, caso em que o referente é recuperado por pronomes pessoais ou demonstrativos” (p. 126). Este projeto de investigação debruçou-se unicamente sobre este processo, que estabelece

uma verdadeira ligação entre o conhecimento gramatical e a compreensão leitora, associação que será explorada e alvo de reflexão mais adiante.

Segundo Marchão (2017), as relações anafóricas que abarcam a dependência referencial dentro de um enunciado admitem diferentes processos de construção, e como já se pôde compreender pelos conceitos de expressão anafórica aqui enunciados, a sua realização no texto apresenta-se através de diferentes formatos. Não se vão abordar estes diferentes processos nem formatos e realizações, mas antes sublinhar de que forma é que o processo apontado por Mendes (2013, citado por Gonçalves & Colaço, 2019) se pode materializar num enunciado textual.

Primeiramente, importa referir que, quer os pronomes pessoais quer os pronomes demonstrativos apenas adquirem valor anafórica através da relação de dependência referencial, nomeada anteriormente como expressão anafórica (Marchão, 2017, p. 81). Compreende-se, assim, que estas são expressões linguísticas que não têm uma imagem mental associada, sendo um termo de “valor referencial variável em função dos parâmetros pessoais, espaciais e temporais de enunciação” (Marchão, 2017, p. 81). Também para este projeto será apenas considerado a expressão relação anafórica, denotando a relação de assimetria já referida. Ademais, revela-se importante destacar que os pronomes podem remeter não somente para referentes nominais, mas também podem “retomar antecedentes de natureza oracional” (Marchão, 2017, p. 84), como é o caso do pronome demonstrativo *isso*. É evidente que o uso destas expressões não é totalmente arbitrário, no sentido em que elas devem apresentar algumas características específicas de acordo com o seu referente, nomeadamente ao nível do género e do número, mas também devem ter em consideração “propriedades semânticas compatíveis com o antecedente” (Marchão, 2017, p. 90).

Por fim, e terminando este quadro conceptual, os processos que envolvem as expressões anafóricas e dependências referenciais podem ser construídos quer ao nível da frase quer ao nível “suprafrásico” (Marchão, 2017, p. 85). Esta diferenciação implica a atenção do leitor, na medida em que a expressão pode ser interpretada em função de pistas textuais relativamente

próximas, ou pelo contrário, a ligação entre as expressões poderá estar mais afastada, devido ao contexto discursivo-textual.

Terminado o quadro conceptual que orientou a mestranda na elaboração do seu projeto de investigação, segue-se a relação criada entre a compreensão leitora e a coesão referencial. No próximo subcapítulo, pretende-se espelhar a relação entre a compreensão leitora e a coesão referencial, de uma forma prática, quer à luz da relação entre os pressupostos teóricos aqui referenciados, quer à luz de outras referências bibliográficas que se revelaram fundamentais e que permitiram a construção das linhas orientadoras de todo o projeto de investigação.

4.3.5. CONTRIBUTOS DA COESÃO REFERENCIAL PARA A COMPREENSÃO LEITORA

A partir do enquadramento conceptual geral, onde se explicitou o conhecimento da mestranda sobre a compreensão leitora e a coesão referencial, apresenta-se agora como essencial estabelecer uma ligação entre esta competência e a propriedade textual objeto deste projeto de investigação. Desta forma, procura-se retratar o contributo da coesão referencial no desenvolvimento da compreensão leitora, considerando os pressupostos teóricos anteriormente referenciados. Esta análise reflexiva apresenta-se como a mais importante deste enquadramento conceptual, pois foi através desta que o projeto se materializou, nas sessões implementadas.

Até ao momento, procurou-se tornar claro não apenas o processo que levou a mestranda à sua questão de partida, como também se procedeu a uma apresentação e reflexão acerca dos pressupostos teóricos que conceptualizam os conceitos de compreensão leitora e coesão textual, nomeadamente a coesão referencial. Assim, ao longo deste capítulo, ficou evidente que a leitura se caracteriza como uma “competência complexa” (Marchão, 2017, p. 38), uma atividade que requer a mobilização de diferentes processos, que envolvem diferentes estratégias e níveis. O ensino da leitura enquanto competência demonstra-se, assim, como fundamental no ensino do Português, uma vez que se entende como um leitor eficiente

aquele que tem estes processos automatizados. Este projeto de investigação afigura-se como fundamental, na medida em que procura desenvolver nos alunos os processos que envolvem a colocação de inferências, que são essenciais na compreensão de um texto. Ora, para que o aluno desenvolva esse nível de compreensão, é necessário que amplie as suas estratégias de compreensão, no sentido em que deve mobilizar os seus conhecimentos gramaticais, colocando-os ao serviço da compreensão do texto.

Marchão (2017) elenca alguns estudos que evidenciam que leitores com baixas performances de conhecimento explícito sobre a sintaxe apresentam mais dificuldades na compreensão de textos (Gaux & Gombert, 1999, citado por Marchão, 2017, p. 43). Além disso, o estudo de Leal e Roazzi (1999) levantam hipóteses não apenas sobre a importância desta relação, como advogam que ela concorre muito mais facilmente para “a compreensão de textos do que sobre a compreensão de frases” (Leal & Roazzi, 1999, citado por Marchão, 2017, p. 44). Já tendo advogado que não basta compreender as palavras para que se desenvolva o sentido global de um texto, os mesmos autores defendem o desenvolvimento de

capacidades que envolvam o uso de pistas gramaticais durante a leitura (tais como inferir referentes de termos pronominais, decidir sobre ambiguidades referenciais, usar pistas coesivas, inferir significados), visto que estas se encontrarem fortemente ligadas à compreensão (Leal & Roazzi, 1999, citado por Marchão, 2017, p. 44).

Direcionado agora para investigações sobre a realidade do nosso país, Duarte (2008) postula que, ao longo do 1.º CEB, deve-se empreender percursos de compreensão textual tendo em vista o desenvolvimento da coesão textual, abordando especificamente a identificação das cadeias referenciais como uma meta a atingir neste ciclo de escolaridade, partindo da necessidade de percecionar o ensino da língua como o desenvolvimento da consciência linguística, sob pena de colocar em cheque o seu sucesso escolar.

Depois, entende-se que esta transformação de conhecimento implícito em conhecimento explícito se procede através de uma “relação circular” (Marchão, 2017, p. 47), que não só

reforça o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância da aprendizagem da língua, como contribui de forma inegável para o desenvolvimento do nível de compreensão textual dos alunos. E, portanto, através da conceptualização anteriormente referida, comprova-se que o desenvolvimento do nível de leitura inferencial e dos processos de integração de leitura apoia-se fundamentalmente nos conhecimentos sobre “mecanismos coesivos” (Marchão, 2017, p. 47), nomeadamente no entendimento sobre as relações de dependência referencial e expressões anafóricas. Compreender um texto implica realizar operações ao nível inferencial, ultrapassando desafios que envolvam a presença destas relações assimétricas.

Através dos pressupostos teóricos aqui apresentados, fica latente a importância da coesão referencial na compreensão leitora. Ao longo do subcapítulo, esta relação afigura-se como fundamental no desenvolvimento de processos de compreensão de nível superior, contribuindo, naturalmente, para um conhecimento integrado sobre a língua (Duarte, 2008). Consequentemente, a abordagem dos pronomes anafóricos em contexto de sala de aula qualifica-se como elementar, embora não seja uma área muito explorada, quer na investigação académica, quer nas práticas educativas (Marchão, 2017).

Dando por terminado este quadro conceptual, elucida-se o leitor sobre a metodologia de investigação mobilizada para este projeto, realizando uma pequena reflexão sobre os seus pressupostos e potencialidades, não apenas na PES, mas também na construção da identidade docente, sem embargo para os pressupostos enunciados no capítulo um. Seguidamente, procede-se à apresentação e análise dos resultados do inquérito inicial, que permitiram avaliar as necessidades educativas dos alunos, relativamente ao mecanismo coesivo, afinando, assim, a questão de investigação, orientando a prática educativa da mestranda nas conceções investigativas e reflexivas. Por fim, reflete-se sobre as sessões implementadas e, claro, uma análise e reflexão dos dados recolhidos no inquérito final, que serviu como instrumento de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas sessões do projeto de investigação.

4.4. A METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Serve este subcapítulo para elencar conceitualmente a metodologia mobilizada para a realização do projeto de investigação levada a cabo pela mestranda, durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Nele, inscreve-se uma breve definição do processo de Investigação-Ação e das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. No que concerne aos participantes deste projeto de investigação, encontra-se uma caracterização detalhada no segundo capítulo do presente documento.

No primeiro capítulo do presente relatório, foram apresentadas as dimensões que envolvem o professor, devidamente enquadradas no século em que vivemos e nos valores sociais que predominam. A importância da reflexão nos vários momentos da ação educativa, a perspectiva de Schon, que apresentou o conceito de reflexividade (Schon, 1983, 1987 citado por Roldão, 2000) associado à organização escolar e à prática docente como uma atitude, uma dimensão indissociável da profissão, demonstrando que só assim teremos uma escola verdadeiramente diferenciadora e adaptada à sua realidade contextual, que oferece respostas educativas coerentes com essas variáveis. O professor-investigador é um ramo deste conceito, negando a existência de modelos e técnicas educativas, atuando no terreno de uma forma sempre única, autoavaliando-se constantemente tendo em vista o seu crescimento profissional, o desempenho escolar e o desenvolvimento dos seus alunos.

À luz dos pressupostos anteriormente referidos, compreende-se que já não é possível negar a influência da prática na construção do conhecimento docente, advindo das constantes reflexões “sobre, para e na ação” (Alarcão & Leitão, 2006, p. 67). Esta ideia de investigar para agir é exposta por Coutinho et. al. (2009), onde refere que qualquer investigação no âmbito da educação deve “intervir na reconstrução de uma realidade” (p. 356), e esta metodologia assume um papel central, pois instiga à colaboração entre docentes e ao questionamento ao longo de toda a carreira. Evidencia-se, assim, a relevância e pertinência da Investigação-Ação como metodologia mobilizada neste projeto de investigação.

Esta concepção e aceitação acadêmica da metodologia referida sofreu também ela uma evolução, e não sendo propósito da mestranda descrever esse crescimento, deve destacar a sua situação atual. Ao longo deste documento, já muito se assinalou a evolução de algumas dimensões que envolvem a educação, e uma delas foi a negação da academização de professores, postulado por Formosinho (2009a). A realidade em que vivemos exigem metodologias de investigação com um pendão mais prático e, conseqüentemente, transformadoras da realidade, geradoras de novas teorias (Coutinho et. al., 2009). Neste quadro reflexivo, compreende-se a importância da metodologia na formação inicial de professores, na medida em que fica claro que esta deverá promover o envolvimento de todos os agentes educativos, numa dinâmica que concorda com a mobilização de estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados adequadas para o fim da investigação (Castro, 2010).

Denote-se que muitos são os autores que teorizam sobre a própria definição do conceito. Lomax (1990, citado por Coutinho et. al., 2009) define a metodologia como uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360). Já Bartalomé (1986, citado por Coutinho et. al., 2009) diz que ela é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação a formação (...) acerca da sua própria prática” (p. 360). Repare-se que o primeiro autor nos indicia para a palavra ação, e para o seu objetivo primordial. Por sua vez, o segundo autor, na sua tentativa de definição, une a dimensão investigativa com a reflexão e a ação e a sua influência na formação do docente. Assim, não existindo uma definição concreta para o conceito de Investigação-Ação, este assume-se como uma “família de metodologias” (Coutinho et. al., 2009, p. 360), entendendo a ação com o objetivo da mudança e a investigação e reflexão para uma compreensão alargada de fenómenos, adversidades e situações que lhe permita conhecer a realidade que se pretende transformar.

Nesta linha de pensamento, à luz das premissas e pressupostos anteriormente referidos, o projeto de Investigação-Ação desenvolvido ao longo da PES partiu de uma situação problemática identificada não apenas no contexto, mas nos documentos curriculares que

regem a educação no nosso país. Anuindo com as finalidades da metodologia de “compreender, melhorar e reformular práticas” (Coutinho et. al., 2009 citado por Castro, 2010, p. 8), este projeto assume uma modalidade prática, na medida em que dá voz e autonomia ao docente, que conduz o processo de investigação, que procura a compreensão de uma realidade. Muito embora se aceite que não se considera a modalidade que gera, de facto, uma mudança efetiva na realidade, a natureza deste projeto de investigação e os seus objetivos e o tipo de conhecimento gerado enquadra-o neste patamar.

Apesar das suas diversas vertentes, esta metodologia é marcada por um ciclo ininterrupto e espiralizado, porque mesmo fazendo a assunção de que a metodologia tem como objetivo transformar um problema real, de e para a melhoria das práticas educativas, não raras são as vezes em que as novas descobertas geram novos conhecimentos e, portanto, novas oportunidades de mudança (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et. al., 2009). Na figura que se segue (fig. 8) pretende-se demonstrar exatamente esta ideia de ciclo em espiral da Investigação-Ação (Moreira & Duarte, 2020), presente em todos os modelos existentes dentro da família Investigação-Ação.

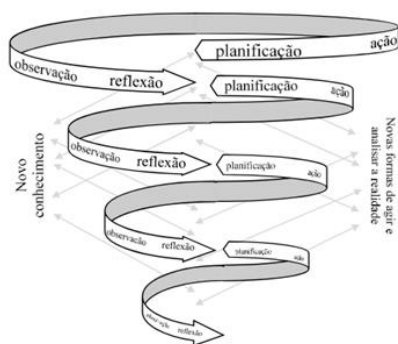


Figura 8 – Espiral cíclica da Investigação-ação

Fonte: Moreira & Duarte (2020, p. 611)

4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O desenvolvimento deste projeto implicava que a mestranda fizesse uma seleção de instrumentos de recolha de dados adequados. Enquadrada na metodologia Investigação-Ação, esta é uma fase que não pode ser menosprezada, pois ela define o desenrolar da investigação. Coutinho et. al. (2009) postulam que a fase de recolha de dados se apresenta como fundamental, pois refina intencionalmente o olhar sobre o objeto de estudo, “facilitando, assim, a fase de reflexão” (Latorre, 2003, citado por Coutinho et. al., 2009, p. 373).

Desta forma, os instrumentos de recolha de dados construídos tiveram em conta a natureza do objeto de estudo deste projeto de investigação: não se pretende dar uma resposta fechada à questão de partida, mas antes realizar uma reflexão sobre o contributo da coesão referencial para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Primeiramente, destaca-se a Observação enquanto técnica de recolha de dados que permite ao investigador compreender e intervir no fenómeno em estudo (Coutinho et. al., 2009). Esta técnica admite diferentes instrumentos, que, dada a natureza do projeto, existiu a necessidade de os concretizar de raiz. Assim, a Observação Participante assumiu-se como uma estratégia que permitiu à mestranda realizar uma reflexão sobre as intervenções educativas, a partir das suas anotações. Esta permitiu um olhar mais refinado sobre as informações fundamentais e acessórias, e assim, uma reflexão sobre as intervenções que concedem o nível de compreensão pretendido no projeto.

Depois, destaca-se o inquérito, que se define como um instrumento de recolha de dados que permite a “obtenção de respostas expressas pelos participantes” (Sá et. al., 2021). Assim, recorreu-se a este instrumento de recolha de dados pela sua utilidade, na medida em que permite a aferir uma variável quantitativa, resultados que serão analisados à luz de uma comparação entre os dois inquéritos, o inicial e o final.

Considerando a formulação da questão de partida, inicialmente foi colocado um inquérito inicial aos alunos, auscultando as suas necessidades de compreensão leitora considerando a relação entre os diferentes tipos de coesão textual e a mobilização desses conhecimentos para a compreensão leitora de um texto narrativo. Este instrumento permitiu realizar um diagnóstico fundamental para a realização deste projeto, na medida em que foi a partir desta análise de dados que se fundou o desenvolvimento de todo o projeto. Tendo ainda em conta o segundo objetivo de investigação, bem como o terceiro objetivo pedagógico colocado, exigiu-se a colocação de um inquérito final, avaliando não apenas os conhecimentos construídos pelos alunos acerca do contributo das cadeias de referências para a compreensão do texto, como também para sustentar as conclusões postuladas neste relatório, comparando, inevitavelmente, com as respostas recolhidas no inquérito inicial.

Na fase de observação, a professora em formação construiu o referido instrumento de recolha de dados (cf. Apêndice I), que tinha como objetivo auscultar as necessidades dos alunos na mobilização de conhecimentos sobre os mecanismos de coesão textual para a compreensão do texto. A sua construção envolveu os quatro mecanismos de coesão textual gramatical: a coesão frásica, a coesão interfrásica, a coesão temporal e a coesão referencial. Esta delimitação foi uma opção pedagógica e didática da mestranda, considerando os objetivos educativos advindos do 1.º CEB e a observação direta dos alunos. Neste sentido, excluiu-se à partida a coesão lexical, uma vez que a professora cooperante desenvolvia um plano de melhoria que, embora fosse ao nível da escrita, promovia competências lexicais. O mecanismo coesivo paralelismo estrutural está também bastante ligado ao léxico, e considerou-se ainda que os alunos não tinham conhecimentos gramaticais suficientes e estruturados que permitissem o desenvolvimento do projeto neste âmbito.

Este inquérito inicial consistia na leitura de um texto narrativo e na realização autónoma de questões que mobilizavam os conhecimentos sobre os diversos mecanismos de coesão textual. O género textual mobilizado foi uma decisão pedagógica ponderada, considerando os pressupostos sobre o mesmo anteriormente referidos, mas pela diversidade de textos existentes para a faixa etária e ciclo de escolaridade em questão, dada a relação que esta

investigação pretende demonstrar. O ambiente educativo vivenciado neste momento foi de grande curiosidade, deixando os alunos ansiosos pelas próximas etapas do projeto.

Os resultados do inquérito inicial confirmaram não apenas a existência das necessidades educativas dos alunos, como validaram a pertinência do projeto de investigação. Assim, realizou-se uma contagem de respostas erradas por mecanismo de coesão, que se apresentam no gráfico 1:

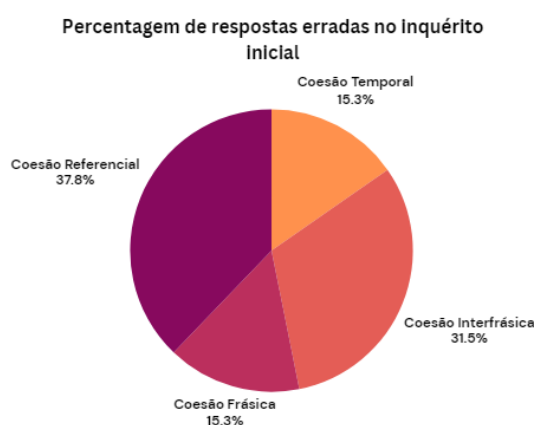


Gráfico 1 – Resultados do inquérito inicial de avaliação de conhecimentos sobre os diversos mecanismos de coesão textual

Foi a partir desta análise que se definiu o mecanismo coesivo sobre a qual o projeto se debruçaria, a coesão referencial, considerando a percentagem de respostas incorretas no inquérito inicial, relativas a cada mecanismo de coesão. No entanto, os resultados obtidos deixavam transparecer necessidades no mecanismo de coesão interfrásica, relacionado com a sequencialização de acontecimentos, “que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases (...)” (Duarte, 2003, p. 91). Dito de outra forma, os alunos apresentavam dificuldades na criação de cadeias de referências que os impedia o desenvolvimento de uma competência leitora eficaz e eficiente do texto; contudo, deixam transparecer necessidades de intervenção educativa ao nível de outro mecanismo de coesão. Não obstante, optou-se por considerar o número total de respostas incorretas por mecanismo de coesão, de forma a obter

uma amostra mais geral das necessidades educativas dos alunos sobre neste domínio, justificando, assim, o desenvolvimento deste projeto tendo como base a coesão referencial.

Para que se estabeleça uma comparação entre a fase inicial e a fase final deste projeto, procurou-se realizar uma breve reflexão sobre as questões colocadas relativamente à coesão referencial, explicitando-as (gráfico 2).

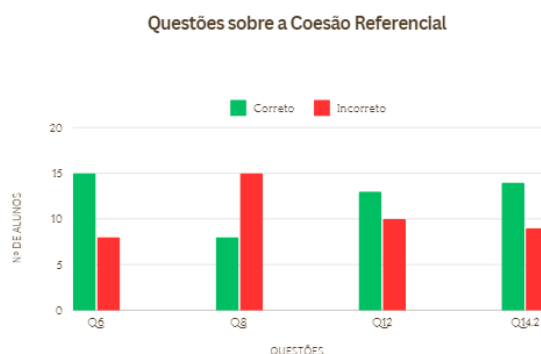


Gráfico 2 – Resultados do inquérito inicial relativamente às questões de coesão referencial

Relativamente às questões referentes à coesão referencial, a primeira questão colocada a esse nível pretendia que os alunos realizassem uma substituição do grupo nominal pelo pronome pessoal, de acordo com a sua função sintática. Como se pode observar, a questão não apresentou uma dificuldade significativa na turma, grosso modo. As questões oito, doze e a segunda alínea da questão catorze procuravam a identificação do referente do pronome pessoal destacado. O verdadeiro desafio foi claramente a questão número oito, onde se obteve mais respostas erradas do que corretas: esta questão mobilizava, de forma clara, a consciência sintática do aluno para a identificação do referente do pronome pessoal *-lo*, pelo que foi evidente o fraco desempenho leitor dos alunos. Muito embora a pergunta número doze fosse semelhante e os resultados dividam a turma, esta pergunta mobilizava as mesmas competências e estratégias, no entanto, o pronome pessoal era amplamente usado na linguagem oral. Portanto, considera-se que, possivelmente, os alunos tenham encontrado a resposta através do seu conhecimento intuitivo. Por fim, a segunda alínea da pergunta número catorze afigurava-se como a mais complexa de todas, na medida em que os alunos

teriam de reconhecer, numa só frase, duas cadeias de referência distintas, e foi onde, surpreendentemente, os resultados revelaram uma pequena divisão da turma sobre esses conhecimentos, tendo a maioria solucionado a questão corretamente.

Assim, a realização deste inquérito permitiu aferir, de forma clara, o mecanismo de coesão a ser trabalhado em sala de aula, corroborando o olhar crítico da mestranda sobre a propriedade da conectividade e o seu lugar pouco expressivo no currículo no nosso país, ao mesmo tempo que contribuiu de uma forma muito direta para a tomada de decisões pedagógicas sobre o seu projeto de investigação.

4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Nas próximas páginas, apresenta-se e reflete-se sobre cada uma das sessões implementadas no projeto de Investigação-Ação, afigurando-se a mesma estrutura para a apresentação e análise dos dados recolhidos no inquérito final. Esta apresentação é relevante na medida em que evidencia a relação estabelecida entre o quadro conceptual e os objetivos de investigação previamente definidos, mobilizando as técnicas de recolha de dados apresentadas anteriormente.

No âmbito do projeto, e considerando os resultados obtidos no diagnóstico realizado através do inquérito inicial, a mestranda procurou desenhar um conjunto de sessões que contribuíssem para a realização de aprendizagens significativas no âmbito da compreensão leitora. Para tal, na busca de respostas educativas que atendessem aos objetivos definidos, e tendo em conta o quadro conceptual que orientou todo o projeto, as diferentes sessões tiveram como base a construção de cadeias de referências de forma a os alunos acederem ao sentido global do texto. Para isso, foram desenvolvidos diferentes tipos de compreensão leitora e procurou-se também mobilizar diferentes estratégias de compreensão leitora, potenciando a construção de conhecimentos significativos neste domínio.

Serve este subcapítulo para apresentar as sessões dinamizadas no 5.º ano de escolaridade, demonstrando a relação entre os dois pressupostos da metodologia adotada: a investigação e a ação. Ao longo das diferentes sessões, existiu a preocupação de mobilizar estratégias educativas diversificadas, concorrendo para os objetivos pedagógicos deste projeto, elencados anteriormente. No quadro que se segue (quadro 5), encontramos a calendarização das intervenções educativas, com informações relevantes que espelham a evolução do processo de ensino e aprendizagem das estratégias de compreensão leitora a partir do mecanismo de coesão referencial.

Sessão	Data	Título da sessão / tema
Sessão 0	5 de março	Realização do inquérito inicial.
1.ª Sessão	25 de março	Laboratório Gramatical <i>Mais vale substituir do que repetir</i> – substituição dos grupos nominais com função sintática de sujeito e complemento direto.
	16 de abril	Laboratório Gramatical <i>Mais vale substituir do que repetir</i> – substituição dos grupos preposicionais com função sintática de complemento indireto.
2.ª Sessão	29 de abril	<i>Retoma Identificada, Compreensão Facilitada</i> – percurso de compreensão leitora do excerto “Em poder da Feiticeira”, da obra <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> , de Alves Redol.
3ª Sessão	27 de maio	<i>Retoma Identificada, Compreensão Facilitada</i> – percurso de compreensão leitora de um excerto do conto “O Regresso às Aulas”, da obra <i>Trisavó de Pistola à Cinta e outras histórias</i> , de Alice Vieira.
	28 de maio	<i>Retoma Identificada, Compreensão Facilitada</i> – Realização do jogo de consolidação do percurso de compreensão leitora anterior “Retomas Gloriosas”.
4.ª Sessão	5 e 7 de junho	Realização do inquérito final

Quadro 5 – Cronograma das sessões do projeto de investigação

Antes de se analisar criticamente todas as sessões, importa clarificar a sua lógica de construção, bem como esclarecer as estratégias utilizadas tendo em vista a criação de um fio condutor claro e coeso entre estas (Pais, 2012). À luz dos pressupostos teóricos referenciados ao longo deste relatório, e de forma particular o quadro conceptual construído, as sessões apresentaram uma lógica de complexidade: iniciavam-se pelo desenvolvimento do conhecimento sintático, que foi sendo mobilizado posteriormente na descoberta das relações anafóricas presentes em textos narrativos, desenvolvendo, assim, o nível e estruturas

inferenciais de compreensão leitora e tornando evidente a praticidade dos conhecimentos sintáticos construídos inicialmente.

Além da explícita ligação entre as sessões através do seu título, a mestranda considerou particularmente interessante criar um elemento lúdico que unificasse todas as sessões. Pretendia-se que fosse um elemento lúdico, mas com uma conotação motivadora. Assim nasceu a Detetive da Língua Portuguesa, uma personagem fictícia, através da qual se colocavam as questões de partida das sessões, ainda que se diversificassem as estratégias de pré-leitura. No final de cada sessão, a Detetive propunha o preenchimento de um texto lacunar, agregador a toda a sessão, transformando o conhecimento implícito em conhecimento explícito (Duarte, 2008).

4.5.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO

A primeira sessão, que tinha como título *Mais vale substituir do que repetir*, foi realizada em duas fases, e o seu foco era o desenvolvimento do conhecimento sintático dos alunos, em linha com os pressupostos teóricos anteriormente referidos. Assim, empreendeu-se a metodologia Laboratório Gramatical, onde os alunos descobriram as funções sintáticas associadas aos grupos nominais, o sujeito e o complemento direto e a sua pronominalização. O objetivo primordial era transformar o conhecimento intuitivo dos alunos em conhecimento explícito, desenvolvendo a sua consciência linguística em direção a estádios superiores de conhecimento gramatical (Duarte, 2008). A segunda fase desta sessão desenvolveu a mesma metodologia de ensino da gramática, mas desta vez a sua temática estava direcionada para a descoberta dos grupos preposicionais e a função sintática que lhe estava associada: o complemento indireto, realizando a mesma ligação aos pronomes átonos que substituem este grupo e a sua função sintática.

Antes de apresentar e analisar criticamente esta primeira sessão, importa referir que os respetivos Laboratórios Gramaticais seguiram as orientações formuladas por Duarte (2008), onde a autora postula algumas premissas importantes sobre o ensino da gramática.

Considerando os objetivos propostos deste projeto de investigação, a transformação do conhecimento intuitivo da língua em conhecimento explícito implica uma prática educativa sistemática e reflexiva (Duarte, 2008). Tendo em mente o ano de escolaridade dos participantes neste projeto, por se encontrarem numa fase crucial do desenvolvimento da consciência linguística, ficava expressa a necessidade de a desenvolver de uma forma ativa, através de práticas educativas diferenciadoras, que colocassem o aluno no centro da ação educativa, que incitasse ao diálogo, à reflexão e à resolução de problemas reais e significativos para os mesmos (Cosme et. al., 2021). Nesta perspetiva, a metodologia do Laboratório Gramatical implicava o aluno diretamente, de maneira que ele era chamado a agir e a construir o seu próprio conhecimento gramatical, a partir do seu conhecimento intuitivo, exercitando a reflexão sobre o funcionamento da língua através do “olhar de cientista” (Duarte, 2008, p. 18).

Esta metodologia possui etapas bem definidas, de forma a atingir o seu objetivo primordial, exposto anteriormente. Apresentando-as, brevemente, qualquer Laboratório Gramatical inicia-se através de uma pergunta ou de um problema, e após a sua colocação, segue-se a observação dos dados que a/o constituem, com o objetivo de identificação de uma regularidade comum, que permita iniciar a resposta à questão ou ao problema inicial. Esta fase de observação permitirá aos alunos levantarem hipóteses, em busca de uma generalização para a regularidade encontrada. Posteriormente, testam essas hipóteses, manipulando os dados linguísticos, permitindo, assim, selecionar a hipótese mais adequada para a formulação da generalização da regra gramatical. Selecionada a opção considerada como a mais adequada, os alunos validam essa hipótese, através da observação e manipulação de novos dados, análogos à questão ou problema inicial, registando, por fim, a formulação da generalização gramatical. Por último, é realizada uma tarefa que permita aos alunos exercitar o conhecimento gramatical construído ao longo da metodologia e ainda uma atividade de consolidação, de forma a avaliar a aprendizagem sobre a questão ou problema inicial (Duarte, 2008).

Posto isto, importa também referir que se afigurou necessário unificar o *corpus* frásico, através de uma temática considerada próxima dos alunos, enquadrando esta sessão nos seus interesses e nas temáticas abordadas em aula. Desta forma, e tendo passado poucos dias da aula em que os alunos desenvolveram uma atividade de escrita colaborativa a propósito do Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial, que permitiu um diálogo frutífero de experiências e conceções entre todos os agentes educativos presentes na sala de aula, a mestranda decidiu alargar os conhecimentos do Mundo das crianças (Martins-Oliveira et. al., 2017), mobilizando essa temática para a sessão sobre a qual se reflete.

Para além deste aspeto, a motivação de unificação do conjunto de dados linguísticos do Laboratório Gramatical prendeu-se também com a própria natureza do projeto de investigação. Isto é, se o objetivo deste projeto assenta em objetivos específicos e delineados de acordo com a relação entre o conhecimento gramatical e a sua mobilização em estratégias de compreensão leitora cada vez mais eficientes, desde logo importava a criação de dados linguísticos que partissem de um determinado contexto real, conhecido pelos alunos. Crê-se possível afirmar que esta envolvência temática promoveu um maior entendimento por parte dos alunos, devido à sua elevada participação e discussão de diferentes possibilidades. Além disso, ela não permitia a existência de ambiguidades contextuais, promovendo uma maior compreensão e realização das tarefas do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008).

Por conseguinte, a professora em formação iniciou esta sessão (cf. Apêndice J) através da apresentação de uma organização que apoia pessoas à margem da sociedade, a CAIS, projetando um texto publicitário da sua autoria, que gerou questões sobre o que era a CAIS. Em grande grupo, explorou-se o *website*, lendo os principais objetivos da associação, ampliando a visão do Mundo dos alunos e explicitando o trabalho desenvolvido pela mesma. Consequentemente, o conjunto de dados fornecido aos alunos envolvia esta temática, desde a fase de observação dos dados à fase de avaliação da aprendizagem.

Além disso, foi através desta sessão que os alunos tiveram o primeiro contato com a Detetive da Língua Portuguesa. Após a atividade de motivação, as apresentações foram feitas através

da projeção da Detetive, que propunha uma questão de investigação sobre o funcionamento da língua, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre os constituintes da frase, designadamente o grupo nominal. Assim, a questão-problema colocada promovia o alargamento dos grupos nominais, bem como as suas diferentes realizações. O Laboratório Gramatical foi desenvolvido em grande grupo, através da realização das diferentes fases descritas anteriormente em Duarte (2008), respeitando as diferentes fases postuladas.

O desafio inicial da Detetive gerou questões por parte dos alunos, questões essas que revelaram o seu entendimento sobre o seu conhecimento: “não repetir palavras dentro do texto, professora?; Vamos falar sobre os pronomes?”. A Detetive acompanhou todo o processo, não apenas apresentando a questão-problema, aparecendo com uma nova questão referente à associação entre a descoberta das funções sintáticas de sujeito e complemento direto e a substituição dessas funções sintáticas pelos respetivos pronomes, dando *feedback* positivo antes da realização da tarefa de exercitação das aprendizagens e no final da proposta de consolidação, que aguça a curiosidade dos alunos sobre a próxima sessão.

Como era do conhecimento da professora em formação, a metodologia em si constituía uma novidade para os alunos, e assim, de forma a destacar e apoiar didática e pedagogicamente os alunos, optou-se pelo destaque de pistas presentes no enunciado, sublinhando-as. Esta opção didática e pedagógica revelou-se frutífera, na medida em que os alunos revelaram entendimento sobre a intenção didática, pois era a primeira tarefa que realizavam antes de iniciar o diálogo sobre a etapa ou a tarefa do Laboratório Gramatical. Neste ponto, compreende-se que o leitor tenha chegado à aceção de que, embora a primeira sessão fosse desenvolvida em duas fases, dado a importância do desenvolvimento deste conhecimento linguístico e gramatical, a metodologia, a lógica temática unificadora, a personagem Detetive da Língua Portuguesa e os objetivos de construção de conhecimento gramatical foram exatamente os mesmos para ambas as fases, onde o único aspeto que diferiu foram os conteúdos gramaticais. Dito isto, ainda assim a sua implementação em termos de conteúdo respeitou uma lógica de progresso e respeito pelo conhecimento intuitivo e conhecimentos prévios advindos do ano de escolaridade anterior.

Os alunos sentiram-se motivados ao longo de toda a aula, manipulavam diretamente os dados linguísticos do texto, permitindo iniciar o desenvolvimento desta relação entre a coesão referencial e a compreensão leitora, em linha com os pressupostos teorizados por Viegas et. al. (2015) sobre a abordagem da gramática, relacionando-a com a frase e com os textos. Os mesmos autores defendem que estes dois eixos de aprendizagem (leitura e gramática) devem ser relacionados através de uma abordagem instrumental, explorando a estrutura e funcionamento da língua através de frases e textos, explorando, assim, metodologias que se revelam mais frutíferas no desempenho e progressão global sobre o conhecimento linguístico dos alunos (Viegas et. al., 2015).

Antes de desenvolver as restantes sessões, deverá compreender-se que se procurou unificar as mesmas a partir de um título agregador, que permitisse aos alunos obter uma perceção prática dos conhecimentos construídos através dos percursos de compreensão leitora, realizando uma ligação entre a primeira e as sessões seguintes. Isto é, através da descoberta de núcleos nominais (expandindo o seu conhecimento intuitivo) (Duarte, 2008) e preposicionais e das funções sintáticas que lhe estão associadas, os alunos depressa compreenderam a aplicabilidade desse conhecimento na leitura e compreensão de textos narrativos, ao longo destas sessões. Reflete-se, agora, sobre a dinamização das sessões de compreensão leitora, apresentando-se e analisando-se a relação criada entre o percurso de desenvolvimento dos níveis e estruturas inferenciais (Syder, 2009) e o mecanismo de coesão referencial.

Ao longo das duas sessões que seguidamente se irão abordar, procurou-se dinamizar estratégias diferenciadas, mas em consonância com os três momentos de leitura, postulados por Giasson (2005, citado por Viana et. al., 2018), nomeadamente a pré-leitura, a leitura e o pós-leitura. A compreensão clara destes momentos, proporcionados pelos respetivos referenciais teóricos que se acabou de mencionar, foi fundamental para a construção dos percursos de compreensão leitora, considerando o teor e os objetivos deste projeto de investigação. Ademais, muito embora se pretenda desenvolver um trabalho educativo que desse particular ênfase ao nível inferencial e às estruturas de integração (Syder, 2009), os

restantes níveis e tipologias de compreensão leitora não foram ignorados, na medida em que eles se completam e complementam. Desta forma, espera-se ter contextualizado o leitor sobre a relação entre a primeira e as restantes sessões do projeto de investigação.

4.5.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO

Deste modo, passamos para a segunda sessão, que se intitulou-se *Retoma Identifica, Compreensão Facilitada*. Tal como o título indica, entramos na fase do projeto em que a coesão referencial e a compreensão leitora se unem, através de um percurso de aprendizagem da competência leitora que envolve o nível de leitura inferencial e as estruturas de integração (Syder, 2009).

Antes de apresentar a intervenção propriamente dita, importa enunciar que para o percurso de compreensão leitora que se segue foi selecionado um excerto do capítulo “Em poder da Feiticeira”, da obra *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol. Primeiramente, era preocupação da mestrandia incluir neste projeto excertos textuais que derivassem do currículo, isto é, do acervo de leituras que o agrupamento considerou obrigatórias neste ano de escolaridade. Assim, e considerando que a leitura desta obra aconteceu ao mesmo tempo após a análise dos dados relativos ao inquérito inicial, considerou-se pertinente abordá-la através de um percurso de leitura diferenciador, característica inequívoca deste projeto de investigação.

Apresentando a intervenção (cf. Apêndice K), esta iniciou-se com um jogo interativo de ordenação de palavras, que permitiu aos alunos acederem ao título do texto. Esta atividade tinha como objetivo a colocação de hipóteses sobre a verdadeira identidade de uma determinada personagem. No entanto, as questões orientadoras que a professora em formação colocou impeliram os alunos a justificarem as suas respostas, com base nos seus conhecimentos prévios sobre a narrativa, uma vez que já conheciam parte da mesma. Assim, tal como postulam Viana et. al. (2018), os alunos ativam os seus conhecimentos prévios, deduzindo detalhes e traços de personagens através desta atividade.

Não esquecendo que esta intervenção foi, na sua gênese, um percurso de leitura e sua compreensão, a Detetive da Língua Portuguesa entrou em cena, dando o mote para a descoberta da sessão, através de uma instrução clara sobre a sessão, relacionando-a com a intervenção anterior. Acredita-se que esta ligação, além de manter a coesão no projeto, confere-lhe a localização na categoria de leitura funcional, colocando a tónica no reconhecimento dos pronomes e dos seus referentes para uma leitura eficiente (Syder, 2009).

Após uma primeira leitura em voz alta, a professora questionou os alunos, com o objetivo de realizar um reconhecimento da informação explícita no texto, e portanto, trabalhou-se a compreensão literal (Viana et. al., 2018). A última questão colocada foi ao encontro da formulação de hipóteses colocadas inicialmente, e muito embora os alunos tivessem lido o excerto, não demonstraram ter realizado um esquema de conhecimento mental que lhes permitisse responder à questão (Syder, 2009). Assim, primeiramente, os alunos identificaram as personagens mencionadas no texto, mobilizando duas cores distintas para cada uma. Na nova leitura, e de forma orientada, realizando paragens intencionais para chamar a atenção dos alunos, eles descobriram não apenas a resposta à pergunta inicial, como realizaram aprendizagens sobre a dependência referencial dos pronomes, identificando não apenas pronomes pessoais átonos, mas também pronomes demonstrativos e possessivos. Repare-se que os alunos não estavam apenas a construir o sentido do texto, à medida que iam relendo e inferindo informações que não se encontravam explícitas no texto: esta intervenção tinha como objetivo a mobilização do seu conhecimento explícito sobre a língua, complementando esse conhecimento com uma das características das expressões anafóricas, que não apareciam sempre de forma linear no texto (Gonçalves & Colaço, 2019).

No final da identificação e reconhecimento de todas as cadeias de referências e o seu contributo para o sentido do texto, apareceu novamente a Detetive da Língua Portuguesa, para parabenizar os alunos pelo trabalho realizado, mas também para propor uma sistematização da aprendizagem realizada ao longo da sessão, sobre a característica das expressões anafóricas já referida.

Por fim, é importante refletir sobre a motivação dos alunos ao longo de toda a aula, que se mostraram sempre entusiasmados e atentos à tarefa. Aliás, a descoberta, reconhecimento e identificação dos referentes relativos aos pronomes demonstrativos e possessivos foi realizada autonomamente pelos alunos, pois chegados a esse ponto na segunda leitura, eles identificaram imediatamente os seus referentes. A única questão que a professora colocou tinha o objetivo de identificar a subclasse dos pronomes utilizados para os mesmos referentes, ao que os alunos reconheceram imediatamente quem utilizou o pronome possessivo e o pronome demonstrativo, reconhecendo, assim, o nível de proximidade das personagens que estabeleciam um diálogo sobre esses referentes externos à conversação. No final da intervenção, destacou-se, novamente, o entusiasmo dos alunos, que agradeceram à professora em formação, colocando questões, a partir de exemplos dados por si, sobre o uso de pronomes demonstrativos e possessivos.

Dando o mote para a apresentação e reflexão sobre a terceira intervenção deste projeto, ambas partilharam o seu título. Embora os excertos textuais e as aprendizagens sobre o mecanismo de coesão referencial fossem diferentes, considerou-se que os mesmos evidenciaram o trabalho ao nível da compreensão leitora que se realizou ao longo das sessões de compreensão leitora.

4.5.3. TERCEIRA INTERVENÇÃO

Inicia-se a apresentação e reflexão da terceira sessão do projeto, *Retoma Identificada, Compreensão Facilitada* (cf. Apêndice L). Antes de mais, importa evidenciar a clara ligação entre a presente e a anterior sessão, não apenas pela partilha do título, mas pelos conhecimentos, capacidades e atitudes que foram desenvolvidos em ambas as sessões, evidenciando a importância do desenvolvimento sistemático ao nível da compreensão inferencial, através de percursos de aprendizagem da leitura em que o aluno é chamado a olhar para lá da informação explícita no texto, construindo o sentido do texto de uma forma sólida e consistente (Syder, 2009). A lógica de construção da sessão manteve-se fiel à estrutura da sessão anterior, embora se diferenciasse não apenas pelo texto selecionado, mas

pelas estratégias de compreensão inferencial que mobilizava. Esta sessão teve duas fases: a primeira tratou-se de um percurso de compreensão leitora inspirado na metodologia do Laboratório Gramatical (cf. Apêndice M). Os alunos descobriram características da classe de palavras dos pronomes, características essas que os alunos deviam conhecer, de forma explícita, para saber identificar as relações de correferência. Por sua vez, também lhes permitiu desenvolver o nível de compreensão literal e inferencial, na medida em que facilitava o reconhecimento da sequência textual, como lhes permitiu desenvolver a formulação de deduções, e neste caso particular, construir a resposta à questão inicialmente colocada pela professora em formação. Na segunda fase desta sessão, realizou-se um jogo, intitulado de *Retomas Gloriosas*, que pretendeu ser uma consolidação de todo o projeto, abarcando todos os conhecimentos construídos ao longo do mesmo.

Apresentando e refletindo sobre esta sessão, ela iniciou-se com a Detetive da Língua Portuguesa, que apresentou aos alunos algumas palavras mágicas. Mais uma vez, a Detetive aguçou a curiosidade dos alunos, que foram retirando as palavras mágicas, colando no quadro. O nível inferencial foi desenvolvido através da colocação de questões orientadoras da professora, que propunha que estes atribuíssem um significado a essas palavras. Naturalmente, esta questão deixou os alunos confusos: sabiam a resposta, mas não conseguiam colocar por palavras. Sobre esta atividade, e a propósito da reação dos alunos, ela tinha como objetivo ativar os seus conhecimentos prévios através da colocação de inferências (Viana et. al., 2018). No entanto, repare-se que, aparentemente, esta proposta teria pouco que ver com o conteúdo do texto. Aliás, esta atividade inicial deixou os alunos confusos ao ponto de questionarem se não iriam ler um texto e realizar atividades da Detetive sobre ele. Segundo Marchão (2017), o conhecimento sintático é determinante na leitura e na sua compreensão. Esta proposta pretendeu ativar os alunos para o desenvolvimento da consciência sintática e das suas implicações na compreensão de um texto, pois

A circularidade da relação conhecimento implícito, conhecimento explícito e aprendizagem da leitura é evidente, na medida em que se é importante o nível de conhecimento implícito para a compreensão da leitura, particularmente (...) a nível

semântico-sintático, e se o conhecimento explícito assenta no conhecimento implícito, reforçando-o, então quanto mais elevado for aquele, maior é o nível de compreensão atingido (Sim-Sim & Micaelo, 2006, p. 50, citado por Marchão, 2017, p. 47).

A estratégia de denominar os pronomes como palavras mágicas prendia-se com a própria estrutura da narrativa, rica em retomas e expressões anafóricas, que implicavam, portanto, o conhecimento explícito do aluno sobre a sua função semântica e sintática. Após a primeira leitura do texto e identificação das respetivas palavras mágicas presentes na malha textual, realizou-se um diálogo com os alunos que pretendia aferir o reconhecimento da informação literal do texto, nomeadamente o reconhecimento da sua sequência, de comparações e de relações causa-efeito (Viana et. al., 2018). Após este diálogo, deu-se início às tarefas propostas no guião, que pretendiam desenvolver os processos de integração ao nível inferencial, descobrindo, assim, a resposta à questão inicial sobre o significado das palavras mágicas da Detetive da Língua Portuguesa. Terminada a tarefa número dois, a professora em formação adicionou outro elemento surpresa na sessão: com expressividade de quem estava surpreso, refere que se esqueceu de uma palavra mágica: o pronome demonstrativo *isso*. Por se ter “esquecido”, a professora pediu a realização de uma nova leitura do texto narrativo, e à semelhança da primeira leitura, para identificarem o respetivo pronome, rodeando-o. Assim, fez-se novamente a pergunta acerca da classe de palavras e do significado da palavra, com o mesmo objetivo da questão inicial.

Como já foi referido anteriormente, este projeto focalizava-se no processo de retoma de referências por pronomes pessoais e demonstrativos e essa relação de dependência referencial é marcada pela colocação de inferências por parte do leitor. Até este ponto, e partilhando esta premissa com a sessão anterior, a colocação de inferências sobre a identificação e o reconhecimento das relações anafóricas dependiam de fatores linguísticos, como a concordância em género e em número, a proximidade entre o referente e o pronome que o substituía e conhecimentos pragmáticos (Gonçalves & Colaço, 2019). A palavra *isso*, sendo um pronome demonstrativo invariável, retomava um conteúdo textual maior, seja uma frase ou até um parágrafo anterior (Marchão, 2017). A identificação e o reconhecimento da

respetiva palavra como dependente referencialmente implicaram, dos alunos, a colocação de inferências a partir do seu conhecimento sobre o uso da mesma no enunciado.

Após este momento, a professora em formação remeteu novamente para o guião de tarefas de compreensão leitora, lendo as instruções da tarefa número três. As tarefas seguintes usavam a mesma estrutura de construção de conhecimento das tarefas anteriores, levando os alunos a manipular os elementos linguísticos colocados em destaque, de forma a transformar o seu conhecimento implícito em conhecimento explícito (Duarte, 2008). Desta forma, ao longo desta sessão, os alunos construíram aprendizagens quer ao nível da compreensão leitora do texto selecionado, quer ao nível das expressões dependentes, preenchendo um texto lacunar proposto pela Detetive da Língua Portuguesa, dando, por fim, resposta à questão inicial colocada.

Antes de iniciar uma breve apresentação e reflexão sobre a segunda parte desta sessão, acrescenta-se que os alunos agradeceram à mestranda no final desta sessão, salientando as aprendizagens construídas ao longo da sessão, manipulando os conteúdos referidos, dando exemplos de compreensão do seu uso agramatical. Esta pequena síntese informal, após o toque de saída da sala de aula, foi um acontecimento transversal ao longo das sessões, revelando a importância deste projeto para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos, que, nas suas palavras, reconheciam o valor prático das aprendizagens que estavam a realizar com a Detetive da Língua Portuguesa.

Na aula seguinte, retomou-se esta sessão. Os alunos foram surpreendidos com um jogo didático, construído pela mestranda, inspirado no Jogo da Glória. O jogo *Retomas Gloriosas* apresentou-se como uma proposta de consolidação sobre as aprendizagens construídas ao longo de todas as sessões. Após a divisão da turma por grupos, procedeu-se à leitura das regras do jogo e de algumas notas para o bom funcionamento da sessão (cf. Apêndice N). Sobre esta segunda fase da regência, refere-se que a mesma partiu do propósito de diversificação de estratégias e recursos da professora em formação, atendendo, naturalmente, às especificidades da componente curricular em questão. Mais do que um

momento de exercitar e sedimentar os conhecimentos construídos ao longo das sessões, pretendia-se criar um momento lúdico, mas formativo. A estratégia mobilizada pela mestrandia implicou mudanças profundas na organização da sala de aula, nos recursos mobilizados e construídos e ainda na organização da turma. Ao entrarem na sala de aula, os alunos deparam-se com as mesas junto às paredes, com um “tabuleiro” com casas numeradas no chão e um dado tridimensional. A professora atribuiu um número a cada aluno, formando, assim, os grupos. Organizados por grupos de quatro e cinco alunos, os mesmos colocaram-se relativamente afastados, nas mesas que rodeavam o “tabuleiro”. No quadro, estava já projetado o nome do jogo, o que muito entusiasmou os alunos. Após a leitura das regras do jogo e o seu funcionamento, deu-se início ao mesmo. A cada casa correspondia um desafio sobre as relações de dependência, englobando as várias aprendizagens sobre as relações de dependência. A construção dos desafios e a mobilização dos recursos didáticos como o tabuleiro tinham como objetivo enriquecer o projeto com a mobilização de estratégias verdadeiramente diferenciadoras e transformadoras do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a organização da sala de aula permitia a circulação dos alunos, que sentiram necessidade de se dirigir ao quadro para solucionar alguns desafios, como seria expectável.

Sobre este ponto, importa referir que os desafios eram projetados no quadro, para todos os alunos, e que consistiam, sempre, em reconhecer a expressão anafórica, substituir os grupos assinalados pelos pronomes adequados ou o preenchimento de um texto lacunar, substituindo os respetivos grupos sublinhados. Particularmente nos desafios de reconhecimento de relações de dependência em que existissem mais do que uma possibilidade, os alunos revelaram autonomia ao questionarem sobre a possibilidade de resolver os desafios no quadro. Desta forma, os alunos não só revelaram consciência sobre o seu nível de compreensão, admitindo à partida que não conseguiam resolver o desafio mentalmente, mas demonstraram a construção de uma estratégia de monitorização de compreensão leitora, nomeadamente as anotações no texto, que, maioritariamente, os levava à resposta correta. Assim, compreendeu-se que esta proposta de consolidação pretendia estabelecer uma relação entre os conhecimentos construídos sobre o mecanismo coesivo e fazer ressaltar (ou não), o uso das estratégias de compreensão desenvolvidas ao

longo das sessões, de forma explícita. Esta estratégia foi pensada a partir de uma das premissas sobre as linhas orientadoras para o ensino da compreensão leitora, que, segundo Duke et. al. (2011) passa por

ensinar estratégias para compreender: (...) um professor bem sucedido no ensino da compreensão é a sua capacidade para ajudar os alunos a tornarem-se leitores ativos e estratégicos, o que passa, em grande medida, por ensiná-los sobre quando, porque e como usar estratégias que são típicas de leitores experientes. (Duke et. al., 2011, citado por Marchão, 2017, p. 68).

Finalizando esta apresentação e reflexão, deve-se destacar que esta diferenciação de estratégias se revelou, mais uma vez, profícua, no sentido em que todos se envolveram no jogo, discutindo as possíveis respostas aos desafios, uma vez que, como o desafio tinha tempo limite, o grupo seguinte na ordem de jogo poderia ter oportunidade de avançar no tabuleiro. Ademais, os desafios colocados tiveram como base a narrativa lida na sessão anterior, unificando o corpus frásico sobre o qual se desencadearam os desafios. A partir do seu conhecimento sobre o texto, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver, uma vez mais, o nível inferencial, dado que os desafios apresentavam frases sobre a temática, e em alguns deles, se colocavam hipóteses sobre a continuidade da narrativa. Desta forma, não apenas se desenvolveram as aprendizagens sobre a colocação das expressões anafóricas, como se desenvolveu um trabalho inferencial ao nível do seu reconhecimento (Gonçalves & Colaço, 2019).

4.5.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AO INQUÉRITO FINAL

A aplicação do inquérito final (cf. Apêndice O), após a dinamização das intervenções anteriormente descritas, teve como objetivo fundamental a comparação entre os dois inquéritos, verificando os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo das sessões dinamizadas. Assim, a mestranda construiu um inquérito final semelhante ao inicial, em

termos estruturais e na sua lógica de construção. Tal como na realização do inquérito inicial, a professora distribuiu e leu um texto narrativo e, posteriormente, os alunos tiveram de responder a um questionário sobre o texto. As respostas dos alunos foram, portanto, o objeto de análise de resultados deste projeto de investigação. Muito embora o projeto tenha sido implementado num curto espaço de tempo, crê-se possível afirmar que a análise dos dados recolhidos concede à colocação de algumas considerações, ainda que genéricas.

A necessidade de realização do inquérito final em dias distintos prendeu-se com a falta de presença de alguns alunos no dia definido para o efeito. Apesar de os alunos já conhecerem a dinâmica da aplicação da avaliação, a mestranda reforçou-a, esclarecendo o objetivo da leitura e da tarefa que lhe seguia. Importa referir que os alunos colocaram uma questão pertinente, durante este momento instrucional, nomeadamente se podiam realizar anotações no texto, enquanto respondiam às questões. Como já foi refletido anteriormente, a ampliação das estratégias de compreensão leitora afigurava-se como um dos objetivos pedagógicos do projeto, pelo que esta questão colocada pelos alunos correspondia à aquisição de conhecimentos sobre estratégias de compreensão leitora que lhes permitia potenciar a compreensão do texto, concorrendo também para o cumprimento do segundo objetivo pedagógico deste projeto, que propunha o desenho de estratégias diferenciadas tendo em vista o entendimento do valor e funcionamento dos mecanismos de coesão referencial.

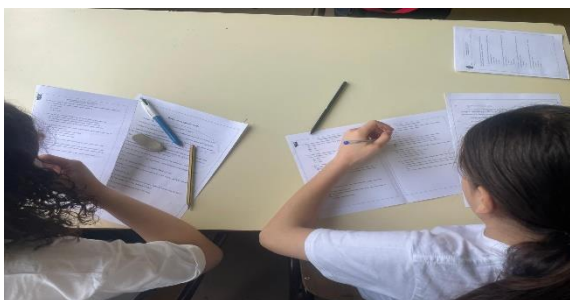


Figura 9 – Registo fotográfico do inquérito final

Fonte: Arquivo fotográfico da professora em formação

Como se pode observar, através do registo fotográfico (fig. 9), os alunos foram analisando o texto e rodeando os referentes. Esta resolução demonstrou uma atitude antagónica em relação ao inquérito inicial, permitiu também tirar ilações tendo em vista os objetivos deste

projeto de investigação, referidos anteriormente. Ao mobilizarem autonomamente os conhecimentos adquiridos, confirmou os referenciais teóricos que postulavam a importância do desenvolvimento da competência leitora, através de percursos de aprendizagem específicos, o que não só potenciava o desenvolvimento dos seus conhecimentos linguísticos como ampliava o conhecimento dos alunos quanto a estratégias específicas, que lhes permitiria desenvolver a autonomia na compreensão de texto, nomeadamente estratégias de monitorização de leitura (Sim-Sim, 2007). Muito embora ainda não se tenham apresentado os resultados de forma concreta, esta intervenção e realização autónoma dos alunos validavam positivamente, na prática educativa da mestranda, os pressupostos teóricos referidos no quadro conceptual sobre o desenvolvimento da competência leitora e ainda a importância da sistematização do trabalho docente neste domínio, enquanto objetivo de investigação do presente projeto.

Passando agora para uma fase mais concreta, apresentam-se agora os resultados relativos à aplicação do inquérito final de avaliação dos conhecimentos construídos sobre a coesão referencial (gráfico 3), permitindo comparar a percentagem de respostas corretas e incorretas.

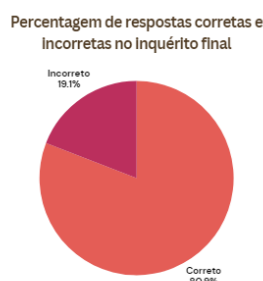


Gráfico 3 – Resultados do inquérito final de verificação de conhecimentos relativos à coesão referencial

Nesta avaliação, os resultados são francamente positivos. A par da reflexão sobre os dados qualitativos apresentados e sobre os quais se refletiu anteriormente, os alunos revelaram uma construção sólida de conhecimentos sobre a coesão referencial ao serviço da compreensão leitora. Comparando com os dados do inquérito inicial, o número total de respostas erradas

desceu cerca de 18%. Observe-se agora o gráfico 4 que apresenta uma comparação entre o número de respostas corretas e erradas, por questão:

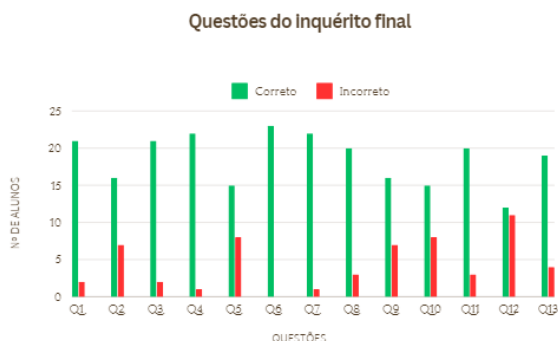


Gráfico 4 – Resultados individuais do inquérito final de verificação de conhecimentos relativos à coesão referencial

Nesta comparação entre a fase inicial e final do projeto, importava realizar uma comparação entre questões que evidenciaram o desenvolvimento dos alunos, e por isso, realizaram-se comparações entre questões semelhantes existentes no inquérito inicial e final, em termos de mobilização de conhecimentos e de estratégias de monitorização da compreensão leitora. Nas questões de substituição do grupo nominal, centradas na identificação e reconhecimento de expressões anafóricas simples, entre um grupo nominal com função sintática de sujeito ou de complemento direto e o respetivo pronome pessoal seu dependente (questões número um, dois, sete, oito e onze) mais de metade dos alunos demonstrou ter construído conhecimentos sintáticos sólidos, evidenciando o contributo da consciência sintática na compreensão da leitura (Marchão, 2017). No que diz respeito ao conhecimento sintático relativo a relações de dependência referencial entre grupos preposicionais e pronomes pessoais com função de complemento indireto (questões número quatro, seis, dez, doze e treze), denotou-se que os alunos identificaram, grosso modo, as expressões anafóricas dependentes. No entanto, demonstraram alguma confusão quando, na sequência narrativa, entraram em cena novas personagens, criando alguma confusão, especialmente na questão número doze. Muito embora o texto mobilizado fosse marcado pelo discurso indireto, a sua complexidade

aumentou gradualmente, à medida que surgiam novas personagens. Acredita-se que essa complexidade gerou a controvérsia na referida questão, uma vez que a frase em questão apresentava um pronome pessoal com função de complemento indireto cujo referente se encontrava relativamente distante na malha textual, dificultando o seu reconhecimento por parte dos alunos. No que diz respeito ao reconhecimento de expressões anafóricas presentes no mesmo parágrafo (questão três e cinco), os alunos demonstraram, uma vez mais, que reconheciam os pronomes referentes ao grupo nominal que constituía o nome próprio da personagem principal. Por outro lado, quando esse mesmo nome próprio era substituído por outro grupo nominal, os alunos manifestaram alguma confusão. Apesar de a maioria da turma ter identificado os pronomes pessoais que substituíam esse grupo nominal, é possível que os alunos tenham criado cadeias de referência incorretas, relacionando estes pronomes pessoais ao nome próprio da personagem e não à expressão anafórica correspondente. Por fim, existia uma questão direcionada para a aprendizagem das retomadas de frases ou grupos verbais através do pronome demonstrativo invariável, que apesar de se ter obtido um balanço positivo, o contexto frásico poderia criar algumas confusões, na medida em que advinha de uma descrição encadeada de ações.

Por fim, destaca-se a obtenção de resultados francamente positivos neste projeto de investigação. Apesar destes não serem suficientes para alcançar uma conclusão, devido ao espaço temporal e a menção de apenas um processo de retomada de referências, entende-se possível retirar algumas ilações quer sobre o objeto em estudo quer sobre o desenrolar do projeto de investigação.

4.6. OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Não é possível finalizar este capítulo sem realizar uma introspeção sobre o trabalho desenvolvido decorrente da dimensão investigativa apresentada, destacando aspetos que, por um lado, o validam e que, por outro lado, apontam para outros caminhos possíveis, considerando, sempre, a melhoria do mesmo.

O início deste projeto caracterizou-se pela ansiedade e pelo desafio, recordando as leituras realizadas e a reflexão sobre as mesmas, de modo a desenvolver um olhar crítico sobre a prática educativa no que à compreensão leitora e à coesão textual dizia respeito. Delinear um projeto de investigação que fosse, marcadamente, de natureza quer qualitativa quer quantitativa foi desafiante, muito embora o grau de complexidade tivesse sido gradual e progressivo. Porém, este caminho formativo não se caracteriza pela existência de arrependimentos, pois foi precisamente este caminho inovador que permitiu à professora em formação desafiar-se em cada uma das intervenções educativas, criando um projeto inovador e com uma conotação prática para os alunos participantes neste projeto.

Naturalmente, o perfil identitário da mestranda, enquanto docente em formação inicial para a profissão, foi-se moldando, e este projeto de investigação é visto como marcante na construção de conhecimento sobre as dimensões reflexivas que a prática profissional exige. Tal como aponta Formosinho (2009a), a construção do conhecimento docente advindo da realização de projetos de investigação é benéfica quando perspetivada para a sedimentação de fundamentações teóricas sobre a ação educativa, direcionando o docente em formação a atuar diretamente sobre os contextos educativos onde está imerso, de forma a valorizar o seu conhecimento, e conseqüentemente, a sua profissão, como um saber que está ao serviço dos alunos. Assim, o conhecimento que resultou das reflexões realizadas ao longo de todo o projeto de investigação não procurou legitimar determinadas práticas educativas no desenvolvimento da compreensão leitora, mas antes compreender de que forma se podia desenvolver essa mesma competência através de uma das propriedades caracterizantes de um enunciado. Neste processo, é evidente que foi exigido à mestranda um sólido conhecimento científico e reflexões constantes, de forma a desenvolver um trabalho sistemático sobre a compreensão leitora, aliando o objetivo de transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento explícito (Duarte, 2008), que implicavam a mobilização de estratégias diferenciadas, levando os alunos a construir aprendizagens verdadeiramente significativas.

Não obstante, considera-se pertinente apresentar as limitações deste projeto, que estão intimamente relacionadas. Primeiramente, o espaçamento temporal em que decorreu este

projeto considera-se curto. Sem embargo para os resultados analisados anteriormente, ter apenas um semestre para implementar um projeto que realize uma ligação efetiva entre a coesão referencial e a compreensão leitora fez com que a mestranda abordasse apenas um processo de retoma do referente, afinando esse mesmo processo nas retomas por pró-formas demonstrativas, na medida em que o tempo disponível permitiu apenas a abordagem a um pronome demonstrativo. Dar uma resposta efetiva à questão inicial implicava realizar uma abordagem explícita a todos os processos de retoma, e, eventualmente, novas descobertas no domínio da gramática, por exemplo, no reconhecimento de sujeitos nulos. Assim, naturalmente se poderá concluir que este projeto, embora se tenha revelado importante e válido no contexto de ensino e aprendizagem da compreensão leitora, revelaria outras potencialidades tanto maior fosse o tempo disponível para o seu desenvolvimento.

A par desta reflexão, remete-se para a reflexão sobre os aspetos qualitativos apresentados nas intervenções educativas. Sobre este aspeto, e como já foi referido, os alunos revelaram ter construído aprendizagens significativas sobre o mecanismo de coesão textual, nomeadamente, nos diálogos informais após cada sessão. Este aspeto evidenciou determinadas características da prática educativa da mestranda, nomeadamente no seu propósito de direcionar o processo de ensino e de aprendizagem para questões linguísticas práticas, permitindo que os alunos reforçassem o seu conhecimento intuitivo sobre a língua.

Assim, as suas manipulações linguísticas sobre o uso dos pronomes, materializadas em exemplos agramaticais no modo oral, anuiu não apenas para a validação e relevância do projeto e do seu objeto de estudo como também abriu portas para uma nova reflexão. Particularmente no uso do pronome demonstrativo invariável *isso*, os alunos realizaram uma pequena reflexão sobre o seu emprego no modo oral, pois construíram uma generalização ampla o suficiente para compreender que o uso deste pronome implicaria um conhecimento sobre a situação de enunciação.

Esta generalização estabelecida pelos alunos, informalmente, não passou em branco, tendo sido alvo de uma reflexão, pois estas aprendizagens claramente marcaram o domínio da

Oralidade. Assim, apesar de não ser o objeto de estudo da mestranda, seria interessante e certamente pertinente estabelecer uma relação entre as aprendizagens construídas sobre o mecanismo de coesão e a sua relação com a Leitura, mas também o seu contributo no desenvolvimento da Oralidade.

Por fim, aliado ao fator tempo, a novidade deste projeto de investigação condicionou-o, uma vez que a análise de dados aponta para a relevância do desenvolvimento da competência leitora dos alunos e para a importância de um trabalho sistemático sobre e para o desenvolvimento da compreensão leitora. Esta reflexão final expõe, portanto, a curiosidade da professora em formação e o seu ímpeto na continuação deste trabalho investigativo ao longo da sua prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório Final pretende demonstrar todo o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo da formação inicial, colocando em evidência a dimensão reflexiva e investigativa desenvolvida no decorrer do processo formativo. Deste modo, apresenta-se uma última reflexão sobre a formação inicial, cuja vivência foi fundamental na construção do perfil identitário da professora em formação.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi essencial no culminar no processo de formação inicial da mestranda. A sua abrangência é tão vasta e diversificada que poderia ser caracterizada como amor, sofrimento, exaustivo e gratificante. Não existe amor sem sofrimento, assim como não se pode discordar de que tudo que é exigente é exaustivo, mesmo que a sensação, no final do caminho, seja gratificante. Esta premissa define a trajetória da mestranda na PES, dando espaço e oportunidade para a construção do seu perfil identitário, enquanto profissional.

Todos os desafios com que se deparou materializaram-se em experiências de aprendizagens significativas. A professora em formação desde cedo encarou a PES como o palco de excelência de crescimento pessoal e profissional, em busca de um aprimoramento a nível científico, pedagógico e didático sustentado, que só faria sentido se saísse constantemente da sua zona de conforto, regência após regência. Naturalmente, este crescimento só foi possível devido ao apoio das professoras cooperantes e supervisoras, conotando cada experiência educativa, cada percurso de aprendizagem construído com a responsabilidade que o *saber ensinar* acarreta.

Além deste aspeto, destaca-se a importância do ambiente educativo no desenvolvimento do trabalho docente. Os alunos sentem-se impelidos a fazer mais, a serem melhores quando estão inseridos em ambientes educativos caracterizados por valores como o respeito e a confiança. Tal como postulado no PASEO (Oliveira-Martins et. al., 2017), todo o docente deverá ter em mente que está perante indivíduos em crescimento e que a educação tem um

papel crucial nas escolhas dos futuros adultos. Por isso, é urgente compreender que para existir uma cultura escolar de responsabilização, é necessário que os alunos se sintam como parte do processo educativo, não como meros recetores. Foi a partir destes pressupostos que a professora em formação procurou estabelecer uma relação de proximidade e de responsabilização com os alunos: uma proximidade sentida e vivenciada dentro e fora da sala de aula, baseada no respeito e na confiança mútua. Uma relação de responsabilização através do feedback mútuo, que estimulou a mestrandia e os alunos a querer ser mais e melhor.

Neste sentido, a diversidade das turmas implicava da mestrandia um olhar individualizado, mobilizando saberes didáticos e pedagógicos específicos e adequados às especificidades de cada turma. A par das premissas referidas anteriormente, a prática educativa desenvolvida pela professora em formação definiu-se pela valorização global dos alunos, sentida através da mobilização de saberes didáticos e pedagógicos distintos e adequados à identidade do grupo, na adequação e diferenciação de estratégias que levassem os alunos à descoberta de aprendizagens significativas. O mais importante era que eles próprios sentissem esta conotação prática, o que aconteceu ao longo de todo o estágio, através do *feedback* recebido. À medida que o tempo passava, era natural os alunos falarem com a professora em formação sobre a aula, apontando, de forma cada vez mais crítica e construtiva, aspetos que foram desde o conteúdo à estrutura de apresentação dos mesmos. Daqui, retira-se, uma vez mais, o carácter humanístico da educação: não são apenas as palavras ditas pelo professor que poderão marcar a diferença no crescimento individual, mas o exemplo que ele dá é também fundamental para o desenvolvimento de uma cultura social mais autónoma, consciente de si própria e dos outros.

A par da reflexão anteriormente realizada, compreendeu-se que todo e qualquer adulto que trabalhe em ambiente escolar deverá ser um adulto de referência. Isto é, considerando que a escola não é apenas feita de professores e de alunos, mas de toda uma comunidade, também ela heterogénea e diversificada, os adultos que a constituem devem estar sempre cientes de aspetos fundamentais: primeiro, que estamos perante indivíduos em crescimento, e que o nosso exemplo se reflete diretamente nos alunos e na cultura escolar vivida. Assim, a

promoção de uma cultura de entreatajuda nas instituições escolares é essencial, assumindo que a prática educativa vivida no contexto escolar será tanto melhor quanto mais fortalecidos forem a entreatajuda e o espírito colaborativo. Este ideal passa também para a sala de aula, através de estratégias didáticas e pedagógicas promotoras de valores como a cooperação e o diálogo, aludindo, novamente, à educação de base humanista que neste relatório se defendeu.

O papel da família e o seu nível de envolvimento no contexto escolar surgem como inevitáveis e fundamentais para o sucesso escolar de cada aluno. Ao longo da PES, a professora em formação entendeu que ser professor é também ser sensível e empático, pois não se consegue alterar um comportamento na escola se ele é válido em casa. Por isso foi tão importante o acompanhamento das reuniões de pais, discutindo-se questões mais sensíveis e do foro pessoal dos alunos, mas que foram muito reveladoras para uma compreensão alargada das suas ações dentro e fora da sala de aula, apoiando a mestranda na diferenciação pedagógica e oferecendo-lhe uma visão mais ampla sobre o papel da escola na vida e desenvolvimento de cada indivíduo.

Em suma, a PES concedeu à mestranda uma oportunidade de crescimento não apenas na sua futura profissão, mas a nível pessoal. O processo de planificação, apesar de tortuoso inicialmente, foi-se revelando cada vez mais prazeroso, no decorrer da prática educativa. Aspeto este também visível no desenvolvimento do projeto de investigação apresentado neste RE, assente na construção de um perfil verdadeiramente reflexivo, apresentando um projeto de investigação que parte da sua reflexão sobre os normativos curriculares, mas que pretende, sobretudo, apoiar os alunos no seu desenvolvimento holístico, e consequentemente, melhorar progressivamente da qualidade da prática educativa da professora em formação. Crê-se possível afirmar que, neste ano letivo, a mestranda respondeu positivamente a todos os desafios apresentados, sempre com humildade e resiliência. Entre a construção da vida profissional e da vida pessoal, este foi um caminho que parecia não ter fim. Finalmente, alcancei aquele que é o objetivo mais longo da minha vida: ser feliz no trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo* [Comunicação oral]. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
- Alarcão, I. (2001a). Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (15-29). Artmed.
- Alarcão, I. (2001b). Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (15-29). Artmed
- Alarcão, I. (2001c). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior – Cadernos de Formação de Professores* n.º 1 (p. 21-30). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Leitão, Á. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.ºCEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de professores: uma nova abrangência. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, (8), 119-127.
- Alarcão, I. (Coord.), Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (s.d.) A formação de professores no Portugal de hoje: Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. CRUP.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-Ação e as suas modalidades. In J. Amado (Coord), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-206). Universidade de Coimbra.

- Amor, E. (2006). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia* (6.ª ed.). Textos Editores.
- Barbosa, M. (2000). *Por amor & por força: Rotinas na educação infantil*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Consultado a 25 de maio de 2024, em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477>
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*, 35(74), pp. 109-26. DOI: 10.1590/0104-4060.64403
- Barca, I., Bastos, M. C., & Carvalho, J. (1998). Formar Opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial. *Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H.*.
- Beane, J. A. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-101.
- Castro, C. (2010). *Caraterísticas e finalidades da Investigação-Ação*. CEPE Alemanha. Consultado em <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Conselho da Europa (2018). Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras. Consultado em <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

- Duarte, I. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado. In F., Fonseca, I., Duarte, & O. Figueiredo, *A Linguística na Formação do Professor de Português* (125-134). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, P., Moreira, A. I., & Gomes, R. (2019). "Eu continuo a ser...": A identidade e (auto)representação de professores do 1.º Ciclo que trabalham na educação de adultos. In P. Duarte, A. I. Moreira, F. L. Diogo, D. M. Fernandes, D. A. Ribeiro, J. A. Costa, & M. B. Canha (orgs.), *O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?* (pp. 51-65). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020a). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*(50), pp. 161-176. Consultado em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7550>
- Duarte, P. & Moreira, A., (2020b) Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 78-98.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às conceções. *Indagatio Didactica*, 13(4), 145-160. Doi:10.34624/id.v13i4.26293.
- Duarte, P. (2021). Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

- Feitosa, R. A. & Dias, A. M. I. (2017). Décadas do surgimento do *praticum reflexivo*: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In A. S. Neto, & I. Fortunato (2017). *20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?* Edições Hipótese.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (37-69). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (37-69). Porto Editora.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* (16), 87-92.
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3. 724-733.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>

- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio. *V Encontro Internacional de Formação | Livro de atas* (pp. 607-619). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Neto, A. S. & Fortunato, I. (2017). *20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?* Edições Hipótese.
- Pais, A. (2015). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 2, pp. 37-52. Consultado em <https://doi.org/10.25757/invep.v2i2.49>
- Parente, C. (2015). Portefólios reflexivos: Trajetórias de aprendizagem profissional prática de Educadores de Infância. In M. Raposo-Rivas; P. C. Muñoz Carril; M., ZabalzaCerdeiriña; M.E., Martínez-Figueira & A., Pérez-Abellás (Eds.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes em las prácticas*. Andavira Editora. <https://hdl.handle.net/1822/53860>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (88-95). Porto Editora.
- Ricardo, L., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. In H. Pinto (Coord.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 101-108). Livro Atlas, Leiria: ESECS – IPL.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13).
<https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 92-103.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. L. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. *Revista educación y futuro digital*, 2011(1), 46-59.
- Santomé, T. J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade*. Artmed Editora.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Eds.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro.
<https://doi.org/10.34624/ka02-fg42>
- Sebastião, I. (2013). Coesão e Coerência Discursivo-Textual: a relação entre a forma e o conteúdo epistular. *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*, pp. 411-443.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2010). A importância da leitura no mundo contemporâneo. Centro de Formação e Associação das Escolas de Matosinhos, 16. Disponível em
<https://www.site.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura .pdf>
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2020). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Um

programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico. Almedina. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., Sousa, M. V. & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação*. Associação de Professores de Português.

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação.

UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por/PDF/379381por.pdf.multi

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Complemento Regulamentar Específico do Curso: Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, de setembro de 2022. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*.

Direção-Geral da Educação. *As componentes do currículo do 1.º ciclo do ensino básico geral*. Obtido a 25 de maio de 2024 em <https://dge.mec.pt/1o-ciclo-do-ensino-basico-geral>

Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português, 4º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática, 4º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

Direção Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 4º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Direção Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Dança: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Direção Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção Geral da Educação (2018g). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção Geral da Educação. (2018h). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 6.º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Direção Geral da Educação (2018i). *Aprendizagens Essenciais de Português, 5º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto. *Aprova o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Diário da República nº 201/2001, I.ª série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.* Diário da República nº 201/2001, Iª série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.* Diário da República nº 92/2014, I.ª série. Ministério da Educação.

Instituto de Avaliação Educativa. (2023). *Relatório nacional do PIRLS 2021.* https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/08/PIRLS2021_RelatorioNacional.pdf

Lei Constitucional nº 46/86, de 14 de abril de 1989. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República nº 237/1986, I.ª série. Ministério da Educação.

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação da aula sobre a Reconquista Cristã

A Reconquista Cristã e o contexto de formação do Condado Portucalense		
Turma: 4.ºC	Número de alunos: 21 alunos	Data: 28/11/2023
Tempo: 60 min.	Sumário: A Reconquista Cristã e a forma	
Estudo do Meio		
A Península Ibérica: A Reconquista Cristã		
A Reconquista Cristã e o aparecimento de vários reinos cristãos		
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a motivação dos cristãos para reconquistar território aos muçulmanos na Península Ibérica; Analisar fontes diversas para contextualizar a Reconquista Cristã. 		
Conteúdos:		
A Reconquista Cristã na Península Ibérica		
Aprendizagens Essenciais:		
Estudo do Meio		
Domínio Sociedade		
Conhecimentos, capacidades e atitudes		
Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.		
Português		
Domínio Leitura		
Conhecimentos, capacidades e atitudes		
Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.		
PASEO:		
Linguagem e Textos;		
Informação e Comunicação;		
Raciocínio e Resolução de problemas;		
Relacionamento Interpessoal;		
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.		
Objetivos de Aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais
Mobilizar conhecimentos prévios para interpretar a quadra do texto poético.	Motivação: Leitura de um excerto de um texto poético (5 minutos): No seguimento do bloco anterior, onde os alunos exploraram o texto poético <u>Uma Terra de muita gente</u> , de Luísa Ducla Soares (cf. anexo 1), a professora distribui o texto pelos alunos o texto completo, projetando-o também no quadro. Pede a um aluno aleatório para ler a penúltima quadra do texto. Após a leitura, a professora sublinha a expressão Reconquista Cristã questiona os alunos, em grande grupo:	Cópia (por aluno) com o texto poético completo. Projeto

	<ul style="list-style-type: none"> O que é que a expressão Reconquista Cristã quer dizer? Já ouvimos falar dela? <p>É expectável que os alunos consigam responder a ambas as questões, associando o termo reconquista à expulsão dos Muçulmanos da Península Ibérica, e como será o conteúdo da aula, é natural que respondam que não saibam nada sobre o assunto.</p> <p>Após as respostas dos alunos, a professora questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que é que acham que vamos aprender hoje na aula? <p>É previsível que os alunos respondam a Reconquista Cristã.</p>	
Preencher o esquema, através dos recursos selecionados para cada questão orientadora:	Desenvolvimento: Elaboração de um esquema com perguntas (50 minutos): Nesta fase da aula, a professora projeta um esquema do Canva, que contém perguntas orientadoras (cf. apêndice 1). Primeiro vamos explorar as questões à esquerda no esquema, de cima para baixo, e de seguida as da direita, na mesma ordem. Cada questão terá uma hiperligação para recursos diversos, que contém a informação para dar resposta a essa mesma questão. Inicialmente, a professora distribui o esquema (por preencher) aos alunos e de seguida, projeta-o. Ao projetar o recurso, a professora dirige-se aos alunos, propondo a descoberta deste período da história da Península Ibérica, através das perguntas direcionadas para a contextualização da Reconquista Cristã. A primeira pergunta (“Quando?”) remeterá para a visualização de um vídeo que demonstra a ocupação muçulmana e a Reconquista Cristã ao longo dos anos. Numa primeira fase, a professora faz uma pausa intencional no ano de 722, onde é observável no vídeo as Astúrias como território independente do Império Muçulmano. Questiona os alunos se toda a Península está sob o domínio, pelo que é expectável que os alunos consigam identificar o território que não está ocupado, dados os conhecimentos anteriores. Depois, pede para anotarem esse mesmo ano, em que as batalhas se iniciam. Depois, volta a colocar o vídeo até ao fim, e pede aos alunos para estarem atentos à expulsão dos muçulmanos, anotando a data em que são expulsos. Por fim, fazem o cálculo de quantos anos de demorou até aos cristãos reconquistarem a Península Ibérica.	Esquema com perguntas; Quadro interativo; Vídeo “Reconquista Cristã”;
Identificar, no vídeo, o ano de início do conflito.		
Identificar o ano de término do conflito;		

<p>Nomear as Astúrias como ponto de partida da Reconquista Cristã;</p> <p>Indicar os aspetos geográficos das Astúrias;</p> <p>Compreender a motivação da Reconquista Cristã.</p>	<p>No final desta atividade, é pedido aos alunos para preencherem o esquema que lhes foi distribuído inicialmente. A professora volta a projetar esse esquema (cf. apêndice 1), e, em grande grupo, elaboram uma resposta à questão, englobando o ano de início e o final do conflito.</p> <p>Passamos para a pergunta seguinte: “Onde?” É previsível que os alunos respondam imediatamente Península Ibérica. Ao que a professora questiona: -Sim, pois evidentemente... Mas para haver uma batalha, eles precisavam de estar organizados! Não sei se repararam no vídeo, mas aparecia ali um território que foi conquistado muito brevemente... Conseguem identificar?</p> <p>A professora volta a colocar o vídeo anterior, e fará uma paragem intencional, de forma a demonstrar o norte da Península que nunca foi conquistado, mesmo após a expansão dos muçulmanos para lá dos Pirinéus. É previsível que identifiquem o território, pelo que a professora voltará ao esquema, e passará a hiperligação da questão que estão a desenvolver: um mapa, acompanhado de uma pequena descrição sobre as Astúrias, ao nível geográfico (cf apêndice 3).</p> <p>Inicialmente, a professora direciona a atenção dos alunos para as Astúrias, de forma aos alunos identificarem no mapa. De seguida, pede a um aluno aleatório para ler o texto. Terminada a leitura, a professora destaca para o grande grupo as características geográficas do território, sublinhando-as. Seguidamente, volta a questionar os alunos:</p> <p>- Já descobrimos onde começou a Reconquista Cristã? É esperado que os alunos respondam sim, pelo que voltamos a elaborar a resposta à pergunta, em grande grupo.</p> <p>Passamos para a questão seguinte, que se prende com a motivação dos cristãos para a reconquista da Península Ibérica. A professora clica na questão “Porquê?” e a hiperligação remete para um excerto textual que explica a motivação da reconquista (cf. Apêndice 4). A professora distribui o excerto pelos alunos, e pede a um aluno aleatório que leia o excerto. No final da leitura, questiona os alunos:</p> <p>- O que é que este excerto nos diz? Qual foi o principal motivo do ataque aos muçulmanos?</p>	<p>Imagem com mapa da Península Ibérica e descrição geográfica das Astúrias;</p> <p>Excerto textual com motivações para a Reconquista;</p>	<p>Indicar as motivações explícitas no excerto;</p> <p>Analisar as frases sublinhadas, fazendo inferências sobre as mesmas;</p> <p>Reconhecer as invasões muçulmanas e a Reconquista Cristã como um cenário de guerra;</p> <p>Constatar o contexto das investidas cristãs na Reconquista Cristã;</p>	<p>É esperado que os alunos respondam a reposição da fê cristã. Aqui, a professora volta a questionar os alunos: - E porque é que era preciso voltar a restaurar a fê cristã? Leiam de novo o texto, e sublinhem os motivos pelas quais era mesmo importante a religião cristã voltar a ser a religião que dominasse a Península Ibérica.</p> <p>Após a nova leitura, a professora pede a um aluno aleatório que vá ao quadro sublinhar os motivos, e em grande grupo, a professora vai percebendo se toda a gente sublinhou as frases pretendidas. Após esta atividade, e já com o aluno sentado, a professora inquirir os alunos: - As terras perdidas, os campos lavrados de novo... Estaria tudo deserto? As pessoas fugiam para as Astúrias e para os territórios conquistados pelos cristãos porquê? - Seria só porque no norte estavam junto de outros cristãos, ou poderia haver outro motivo? - Quando um povo tenta dominar outro, geralmente, invade o território. Isso acontece de forma pacífica? Através destas e de outras questões pretendemos que os alunos adquiram um cenário de guerra, de imprevisibilidade e falta de estabilidade, e que, como será natural, as pessoas procuravam um refúgio seguro para viver.</p> <p>Após o grande grupo chegar a esta conclusão, voltamos ao esquema e elaboramos a resposta em grande grupo: a professora projeta de novo o esquema, registando a resposta e os alunos, além de contribuírem para a mesma, registam no suporte papel do mesmo.</p> <p>Por fim, chegamos à última pergunta: “Como?”. Neste ponto, a questão terá como hiperligação um PowerPoint, onde o primeiro slide será um excerto textual (cf apêndice 5), onde é pedido aos alunos uma nova análise textual, de forma a responder à questão. Após a abertura da hiperligação, a professora distribui o excerto em formato papel pelos alunos, e pede a um aluno aleatório para ler. Terminada a leitura, a professora pede aos alunos para sublinharem no texto a informação que indica ao leitor o momento em que os Cristãos avançaram com as investidas. É esperado que os alunos identifiquem de imediato essa informação, voltando a professora a pedir a um aluno para ler a expressão sublinhada. Volta a questionar os alunos:</p> <p>- Para os cristãos aproveitarem a desordem e a desunião dos muçulmanos, para poderem vencer as batalhas, era só</p>	<p>Marcador;</p> <p>Excerto textual que revela o contexto da investidas cristãs na Reconquista da Península Ibérica;</p>
<p>Perceber a conjugação de fatores que levou ao sucesso da Reconquista Cristã;</p> <p>Identificar o momento oportuno para o avanço dos Cristãos;</p> <p>Compreender a necessidade de ajuda de cavaleiros cristãos para combater os muçulmanos na Península Ibérica.</p> <p>Mobilizar os conhecimentos sobre a temática abordada.</p>	<p>atacar? Ou acham que eles se tinham também de organizar, para serem bem sucedidos? É esperado que os alunos respondam que eles também tinham de se organizar, e a professora volta a inquirir: - E essa organização seria relativamente fácil ou difícil? Quem acham que estava em vantagem numérica? Os muçulmanos ou os cristãos? É previsível que os alunos identifiquem os muçulmanos e a sua superioridade numérica, pelo que a professora volta a inquirir: - Então eles não só tinham de se unir... Mesmo unidos continuavam a ser menos do que os muçulmanos... Como é que eles deram a volta a esta situação? É natural que os alunos não saibam a resposta a esta questão, pelo que a professora passa para o segundo slide, que apresenta outro excerto textual que permitirá aos alunos responder à questão colocada oralmente. Fornece aos alunos o novo excerto, e pede a um aluno aleatório que leia a informação. Após a leitura, a professora questiona: - O excerto diz que começaram a vir nobres, cavaleiros, de todo o lado! Mas ora, se isto era uma guerra, porque é que eles tinham tanto interesse em vir? Conseguimos responder a esta pergunta através deste excerto? A professora sublinha as palavras guerra de religiões ao mesmo tempo que questiona os alunos. É previsível que reconheçam como resposta à questão. É também previsível que questionem sobre a expressão espírito de cruzada, pelo que a própria palavra terá uma hiperligação para a entrada no dicionário online (cf. anexo 2), satisfazendo a curiosidade dos alunos.</p> <p>Ao concluir a análise do PowerPoint (cf. Apêndice 5), a professora volta a projetar o esquema, de forma a responder à questão. A resposta, mais uma vez criada em grande grupo, deve abarcar as palavras-chave desagregação política dos muçulmanos e ajuda de cavaleiros e nobres cristãos.</p> <p>Sistematização: Jogo Interativo(5 minutos)</p> <p>Após o desenvolvimento das estratégias, a professora propõe aos alunos um jogo interativo sobre a temática da aula (cf. anexo 3).</p>	<p>Excerto textual sobre a afluência de nobres e cavaleiros cristãos estrangeiros para a Península Ibérica</p> <p>Quadro Interativo</p>			

Avaliação Formativa	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios para interpretar a quadra do texto poético; Preencher o esquema, através dos recursos selecionados para cada questão orientadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar, no vídeo, o ano de início do conflito; Identificar o ano de término do conflito; Nomear as Astúrias como ponto de partida da Reconquista Cristã; Indicar os aspetos geográficos das Astúrias; Compreender a motivação da Reconquista Cristã; Indicar as motivações explícitas no exerto; Analisar as frases sublinhadas, fazendo inferências sobre as mesmas; Reconhecer as invasões muçulmanas e a Reconquista Cristã como um cenário de guerra; Constatar o contexto das investidas cristãs na Reconquista Cristã; Perceber a conjugação de fatores que levou ao sucesso da Reconquista Cristã; Identificar o momento oportuno para o avanço dos Cristãos; Compreender a necessidade de ajuda de cavaleiros cristãos para combater os muçulmanos na Península Ibérica; Mobilizar os conhecimentos sobre a temática abordada. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação direta
--------------------------------	---

Apêndice B – Fundamentação Pedagógico-Didática da aula

Ana Moreira, nº 3180502, 2MPHGP

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Fundamentação Pedagógica

Estudo do Meio – 28 novembro 2023

A primeira aula supervisionada do ano carece de uma fundamentação pedagógica sustentada, que justifique as opções didáticas e pedagógicas da planificação que a acompanha. Esta planificação foi idealizada para uma turma de 4.º ano do 1.º CEB e pretende dar resposta aos seguintes objetivos: identificar a motivação dos cristãos para reconquistar território aos muçulmanos na Península Ibérica e reconhecer a Reconquista Cristã como um fator decisivo na criação do Condado Portucalense. O conteúdo foi selecionado em coordenação com a professora cooperante, a professora Cláudia Almendra. O motivo desta seleção é simples: em conversa com a professora cooperante, considerou-se pertinente seguir a ordem cronológica dos conteúdos que se encontravam a ser abordados pela mesma.

Os objetivos da aula surgem após a análise das Aprendizagens Essenciais, que preveem a seguinte aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes: “Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais” (DGE, 2018). Numa análise mais ampla dos documentos oficiais, percebe-se que a sequência didática planeada não só concorre para a aquisição dos descritores previstos nas Aprendizagens Essenciais, como também para as competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento curricular pretende “definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (p.5). Como tal, entende um conjunto de competências que, na ótica da transversalidade de áreas de saber, contribuem para a melhoria da educação no nosso país, implicando os agentes educativos e as práticas educativas, no sentido de as tornar globalizantes, com uma sabe humanista e inclusiva. Nesta planificação, abordam-se as seguintes competências: Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de problemas, Pensamento Crítico e Criativo, Relacionamento Interpessoal e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.

A competência Linguagem e Textos está presente durante toda a regência. As competências que serão trabalhadas são: “A utilização de modo proficiente de diferentes linguagens e símbolos associados à língua materna; A utilização de uma linguagem adequada ao contexto de comunicação; O domínio de capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (Martins (coord.), 2017). As estratégias utilizadas ao longo de toda a regência têm como objetivo colocar o aluno no centro da ação educativa, dado que, ao longo de toda a aula, pretende-se que utilizem a língua materna para comunicar as suas ideias e conhecimentos. Além disso, a leitura de várias fontes históricas impele

Ana Moreira, nº 3180502, 2MPHGP

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

os alunos à compreensão da leitura, traduzindo essa informação em conhecimento efetivo, tendo o professor o papel de facilitador do conhecimento (Cosme, Lima, Ferreira, & Ferreira, 2021).

A competência de Informação e Comunicação está também presente em toda a planificação, e desenvolve as seguintes competências: “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, validar e mobilizar informação, (...) verificando diferentes fontes documentais; transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada, utilizando diferentes tipos de ferramentas, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.” (Martins (coord.), 2017). A análise de diversas fontes históricas, e a posterior discussão em grande grupo permitirá que não só transformem a informação em conhecimento, como também desenvolvam as regras de tomada de vez. Além disso, a análise de fontes e a estratégia de sintetização posterior desenvolve também não só as competências atrás designadas, como também adentra para o progressivo domínio de diferentes instrumentos de pesquisa.

A competência Raciocínio e Resolução de Problemas será mobilizada tendo em consideração a competência “Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas” (Martins (coord.), 2017). As questões facilitadoras de aprendizagem propostas aos alunos seguem esta lógica, na medida em que uma questão decorre de outra, e sucede outra mesma questão. Além disso, as fontes utilizadas, que permitirão aceder às respostas têm também esse caráter interpretativo, apelando ao raciocínio e à questão subsequente. Esta competência é mobilizada durante toda a regência, considerando que, dentro do paradigma da comunicação expresso por Cosme et. al. (2021), o professor, mais do que orientador das aprendizagens, deve ser facilitador das aprendizagens, colocando intencionalidade que coloca em todas as suas ações e opções didático-pedagógicas.

A competência Pensamento Crítico e Criativo é mobilizada através do desenvolvimento da competência “pensar de modo abrangente, de forma lógica” e ainda “convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanista” (Martins (coord.), 2017). Estas competências são mobilizadas na medida em que os alunos terão acesso a uma contextualização total deste acontecimento histórico, pelo que terão acesso a uma visão ampla sobre o mesmo. Este fio condutor permitiu à professora estagiária selecionar recursos e materiais que envolvam o aluno nessa visão abrangente, tendo em consideração a sua importância na história do nosso país.

As competências a desenvolver no Relacionamento Interpessoal estão presentes nesta planificação dado que a estratégia a ser utilizada no desenvolvimento de conteúdos exige a adequação de comportamentos em contextos de partilha e de cooperação. Esta decisão didática surge também no paradigma da comunicação, que relaciona a aprendizagem com as interações que acontecem em sala de aula. O aluno não aprende sozinho, e o professor não facilita (apenas) a aprendizagem. A qualidade das interações é também um fator determinante no sucesso das aprendizagens, na medida em que se tornam mais significativas para os alunos (Cosme, Lima, Ferreira, & Ferreira, 2021). Finalmente, a área de competência Desenvolvimento Pessoal e Autonomia está também presente ao longo de toda a regência, na medida em que esta decorre do interesse dos alunos, aprofunda e estabelece relações com os conhecimentos prévios.

Terminada a exploração dos documentos curriculares oficiais, passarei a contextualizar a planificação na turma para a qual foi pensada. Como já foi referido, é uma turma de 4.º ano, com 21 alunos. A turma tem dois alunos que usufruem de medidas adicionais de suporte, nomeadamente medidas seletivas. Um dos alunos tem dislexia e tem acompanhamento individualizado duas vezes por semana, com a professora de educação especial e através do regime de coadjuvação instituído na escola. O segundo aluno não tem um diagnóstico concreto, mas foi referenciado devido às dificuldades acrescidas que apresenta. Para estes alunos, estão previstas medidas da área específica do Português. Em todas as outras áreas não apresentam dificuldades de aprendizagem, embora a transversalidade das áreas de saber obriguem à diferenciação pedagógica em todas as áreas, sobretudo se as atividades e estratégias envolverem a compreensão leitora. Além destes alunos, existem outros dois que sofrem de hiperatividade, sendo que um deles é medicado. Estão referenciados com medidas adicionais de suporte universais, dado as suas características comportamentais. Em termos gerais, falamos de uma turma que é bastante participativa, entusiasmada e ativa. O desafio está, muitas vezes, em controlar o seu próprio entusiasmo: muitas vezes o seu nível de euforia é o pior inimigo do foco na temática. Esta necessidade de falar sobre si próprios e sobre as associações que fazem é combatida com a solicitação frequente da participação dos alunos, envolvendo-os nas atividades. Assim, diria que o principal desafio desta turma é a concentração no trabalho a ser produzido em sala de aula, principalmente se este for de caráter autónomo.

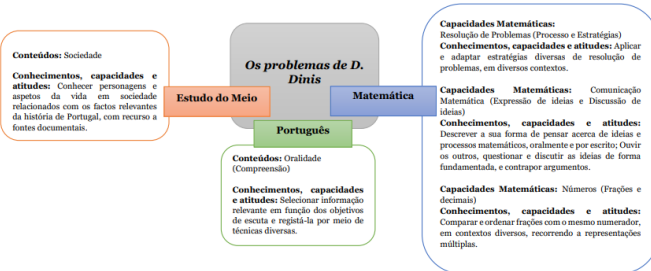
Esta planificação tem em conta as características da turma em todos os momentos da mesma, desde a seleção de recursos às estratégias utilizadas nos vários momentos da aula: pretende-se que os alunos descubram a temática, e a seleção de uma estrofe de um poema previamente trabalhado dá um caráter de adivinha, envolvendo os alunos na descoberta e aguçando a sua curiosidade. A estratégia utilizada no desenvolvimento de conteúdos pretende

envolver os alunos no tema até ao último minuto, como um jogo de pistas, reflexo dos seus gostos e interesses.

Na sequência da fundamentação das escolhas didáticas com base nos documentos curriculares oficiais e da caracterização da turma, surge então a metodologia que sustenta esta regência, de forma a responder aos objetivos e desafios propostos. Esta planificação tem uma base construtivista, enquanto postura em relação à aquisição de conhecimento. Leão (1999) sugere ainda que os conhecimentos prévios são um ponto essencial na construção do conhecimento, pois é a partir deles que as pontes e relações se criam, ajustando o conhecimento prévio às aprendizagens adquiridas. Esta visão foi fundamental na criação desta planificação, na medida em que se compreendeu que a aprendizagem só será significativa se concorrer para criação de laços afetivos com o conhecimento. A planificação que antecede a regência observada tem esta premissa em consideração, na medida em que explora, através das expressões, o conhecimento prévio dos alunos, ao mesmo tempo que os motiva para o tema, através de estratégias que partem dos seus interesses e curiosidades.

Apêndice C – Planificação da Unidade Didática “Os problemas de D. Dinis”

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Tempo	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competência
11h-13h 5 min	Motivação: Audição da canção “O Rei D. Dinis: O rei que fez tudo o que quis” (Anexo 1) <ol style="list-style-type: none"> Audição da canção “O Rei D. Dinis” de Maria Vasconcelos. <ol style="list-style-type: none"> Através do vídeo no Youtube (Anexo 1), a audição durará 28 segundos. A professora questiona: o que sabemos sobre o Rei D. Dinis? <ol style="list-style-type: none"> Após a resposta dos alunos, que deve conter como palavras-chave definição de fronteiras e Tratado de Alcanises, a professora questiona sobre a importância desse momento na história do nosso país; <ol style="list-style-type: none"> Após algumas indagações, onde se espera que os alunos refram palavras-chave como estabilidade, paz, entre outros sinónimos, a professora questiona os alunos: O Tratado foi sem dúvida um momento importante na História de Portugal... Mas acham que D. Dinis é apenas lembrado por isso? O que é que acham que ele fez depois de definir as fronteiras com o reino vizinho? <ol style="list-style-type: none"> Espera-se que os alunos não conheçam esta figura histórica, dando o mote para a aula. 	Canção “O Rei D. Dinis: O Rei que fez tudo o que quis”, de Maria de Vasconcelos Projeto	Linguagens e textos Informação e comunicação Raciocínio e resolução de problemas Pensamento crítico e pensamento criativo

P.PORTO		ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
90 min	<p>Desenvolvimento das estratégias: Preenchimento do esquema orientador "Portugal de D. Dinis"</p> <p>4. A professora projeta um esquema com questões orientadoras (Apêndice 1);</p> <p>5. A exploração deste esquema é orientada pela professora: esta pede aos alunos para escreverem nos cadernos diários o título do esquema projetado, distribuindo pequenas caixas de texto (Apêndice 2), que devem ser coladas no caderno, segundo a ordem que está a ser projetada. A cada questão e respetiva fonte analisada, a professora orienta os alunos para dar uma resposta, registada pelos alunos na caixa de texto.</p> <p>6. Cada questão orientadora terá uma hiperligação para fontes históricas (diversas). A sua análise permitirá responder à questão do esquema projetado.</p> <p>6.1 A primeira questão é: "Que Portugal?" – através da análise de um pequeno excerto textual (Doc. 1), pretende-se que os alunos enumerem as prioridades administrativas do Reino. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "O que significa a palavra consolidar?" - "O que era necessário para o Reino se manter estável, segundo este excerto?" - "Porquê?" <p>6.2 A segunda questão é: "Que caminho para Portugal?" – através de um link da RTP Ensino (Anexo 2) sobre o Tratado de Alcanices pretende-se que os alunos compreendam a importância deste tratado para a estabilidade das fronteiras e da população. Os alunos ouvirão o primeiro parágrafo do texto, pelo que a professora prossegue para a análise através destas e de outras questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Reparem que, mesmo depois de declarada independência, os Reis de Portugal tinham preocupações com as fronteiras com os muçulmanos mas também nas fronteiras com Castela... Porquê?" <p>A resposta a esta questão será: "O Tratado garantia mais estabilidade nas fronteiras: não existindo conflitos com Castela, o Reino estaria mais concentrado na conquista de territórios da PI aos muçulmanos. Além disso, garantia mais segurança à população, o que fomentaria o povoamento do Reino."</p>	<p>Esquema O Portugal de D. Dinis</p> <p>Cola Tivovara</p>	<p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Saber científico, técnico e tecnológico</p>

P.PORTO		ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
	<p>- "Do que sabem sobre a Reconquista Cristã, porque é que este Tratado foi importante para o Reino de Portugal?"</p> <p>6.3 A terceira questão é: "Como?" e pretende completar a resposta anterior, através da apresentação das medidas implementadas pelo rei D. Dinis para desenvolver o país nas várias áreas:</p> <p>6.3.1 Após a distribuição de novas caixas de texto (Apêndice 2), a professora projeta o slide "Como desenvolver Portugal?" (Apêndice 1), que apresenta as áreas que D. Dinis desenvolveu, implementando medidas de desenvolvimento.</p> <p>6.3.2 Na "Organização do Reino", os alunos analisam a Carta de Foral de Paredes (Doc 2.); após a leitura do documento, a professora pedirá aos alunos para identificarem, no texto, informações sobre quem era o proprietário das terras (era um concelho independente), quais os limites fronteiriços do concelho (explicar a diferente natureza dos concelhos vizinhos), identificar os privilégios que o Rei concedia à população, os impostos por ele exigidos. Além disso, de forma a introduzir as medidas da Agricultura, a professora questionará os alunos sobre a localização deste povoado, se seria no litoral ou no campo, dado o tipo de impostos exigidos. Pelas informações do texto, é natural que fiquem divididos.</p> <p>6.3.3 Na "Agricultura" analisaremos de forma breve a topografia do Pinhal de Leiria (Anexo 3): qual o objetivo e o contributo de D. Dinis no projeto, através da mancha verde do mapa interativo.</p> <p>6.3.4 No "Comércio", os alunos exploram fontes históricas sobre a criação e incentivo às feiras e sobre a bolsa de mercadores. A análise da primeira fonte (Doc. 4) passará pela identificação da duração da feira, e quais as garantias que o Rei dava aos feirantes. A segunda fonte será analisada de um excerto da criação da bolsa de mercadores (Doc. 4), sendo que as questões orientadoras têm como objetivo os alunos identificarem os portos estrangeiros com quem o Reino tinha acordos, qual o imposto para as importações e exportações, e qual a finalidade do pagamento nos portos.</p>		

P.PORTO		ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
10 min	<p>16. Distribuição de guião "Compara frações com D. Dinis" (Apêndice 6)</p> <p>16.1 Leitura do conceito e realização de tarefas de comparação de frações (ordenação e comparação de frações);</p> <p>16.2 Correção do guião.</p> <p>17. Exploração de frações equivalentes:</p> <p>17.1 A professora volta a projetar no quadro o desafio inicial, e propõe aos alunos que escrevam outra fração que represente a mesma quantidade;</p> <p>17.2 Após chegarem à resposta correta, indaga os alunos sobre a descoberta de outras formas de escrever a mesma quantidade: cada grupo deve encontrar pelo menos uma fração equivalente, apoiando-se no material Comparação de Frações (Anexo 4). O porta-voz do grupo fará a comunicação matemática.</p> <p>17.3 Realização da última tarefa do guião: palavras omissas sobre as frações equivalentes.</p> <p>Sistematização: Montagem de um puzzle de frações equivalentes (Apêndice 8)</p> <p>18. Realização de um puzzle sobre as frações equivalentes, ao estilo "dominó".</p> <p>1.1 Os alunos recebem o puzzle, já recortado: o objetivo é a sua montagem correta. As peças apresentam a fração e a sua representação gráfica, que os alunos terão de associar a uma fração equivalente. Algumas peças terão a representação gráfica por pintar, de modo a complexificar a tarefa.</p>	<p>Guião de tarefas "Compara Frações com D. Dinis"</p> <p>Puzzle de frações equivalentes</p>	
	<p>Espera-se que os alunos respondam "em géneros" ou "davam ao rei uma parte do que cultivavam". Após esta resposta, a professora apresenta o desafio aos alunos, projetando no quadro o seguinte desafio:</p> <p>"O Manuel é responsável por cultivar batatas neste terreno. Segundo a Carta de Foral de Paredes, ele tinha de pagar a D. Dinis $\frac{1}{4}$ do seu ganho na terra. Ajuda o Manuel a descobrir que parte do cultivo é que tem de pagar a D. Dinis."</p>		

P.PORTO		ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
Avaliação formativa	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios sobre a História de Portugal.</p> <p>Identificar as prioridades dos monarcas da primeira dinastia;</p> <p>Analisar a importância do Tratado de Alcanices para o Reino de Portugal;</p> <p>Reconhecer a ação de D. Dinis enquanto Rei de Portugal;</p> <p>Compreender o impacto das medidas implementadas no desenvolvimento do país;</p> <p>Matemáticas:</p> <p>Mobilizar conhecimentos de História de Portugal para o contexto matemático;</p> <p>Comunicar as suas estratégias de forma diversificada;</p> <p>Concluir várias divisões do terreno pedidas, através de resoluções pictóricas;</p> <p>Comparar frações, identificando $\frac{1}{4}$ e $\frac{2}{8}$ como equivalentes;</p> <p>Mobilizar conhecimentos matemáticos prévios sobre as frações (parte-todo);</p> <p>Transformar frações nas suas equivalentes, através da multiplicação do numerador e do denominador pelo mesmo número;</p> <p>Resolver os exercícios corretamente;</p> <p>Utilizar os materiais estruturados para apoiar e/ou confirmar a sua resposta;</p> <p>Construir o puzzle corretamente.</p> <p>Instrumento(s):</p> <p>Grelha de observação direta;</p> <p>Quiz de D. Dinis</p> <p>Puzzle das frações equivalentes</p>		
	<p>15. A professora volta a projetar o desafio inicial, pedindo aos alunos para darem uma resposta com a simbologia matemática correta;</p> <p>15.1 Questionamento aos alunos: "E se a Carta de Foral decretasse o seguinte: Cada agricultor será tributado ao Rei $\frac{2}{8}$ do seu ganho." Representa a mesma quantidade que descobrimos anteriormente?</p> <p>15.2 Resposta dada em grande grupo, resolvendo pictoricamente;</p>		

Apêndice D – Planificação da aula *P de Porto* inserida na unidade didática Percursos Poéticos

Instituição cooperante		Ano e turma: 5.º ano	
Orientadora cooperante		Estagiária responsável: Ana Emanuela C. Moreira	
Data: 13/05/2024			
Título da aula		O Poema do P	
Tempo: 50 minutos		Sumário: Análise do poema "P de Porto" de Luísa Ducla Soares, incluído na obra <i>A Cavalito no Tempo</i> .	
Aprendizagens Essenciais de Português:			
<ul style="list-style-type: none"> Educação Literária: Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. Interpretar o texto em função do género literário. Leitura: Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Fazer inferências, justificando-as. Identificar temas e ideias principais. Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. 			
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: Linguagens e textos (A), Informação e comunicação (B), Pensamento crítico e pensamento criativo (D), Relacionamento interpessoal (E), Desenvolvimento pessoal e autonomia (F), Sensibilidade estética e artística (H)			
Conteúdos: Texto poético; recursos expressivos, leitura dramatizada.			
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais	Instrumentos e métodos de avaliação
Identificar a ligação entre as várias imagens. Realizar inferências sobre o conteúdo do texto, a partir	1. Pré-Leitura: Apresentação de um slide com imagens representativas da cidade do Porto (5 min) 1.1 Projeção de um slide com imagens de vários locais e produtos mencionados no poema "P de Porto" de Luísa Ducla Soares. 1.2 Questionamento aos alunos:	Quadro interativo Slide com imagens	Avaliação formativa: grelha de observação direta

das imagens projetadas. Acompanhar silenciosamente a leitura realizada pela professora. Reformular as inferências colocadas anteriormente, revelando compreensão do texto. Associar o conteúdo do poema a marcos históricos, culturais e naturais da cidade do Porto. Reconhecer o significado dos últimos três versos do poema Identificar e compreender a função do recurso expressivo enumeração na construção do sentido do texto. Compreender a função do recurso expressivo aliteração Reconhecer a função estética do recurso expressivo aliteração para evidenciar a musicalidade do texto. Reconhecer a intenção do recurso expressivo aliteração para a memorização do texto	<p>O que têm estas imagens em comum? Que relação terão com o conteúdo do texto?</p> <p>OBS.: A professora regista as hipóteses colocadas pelos alunos no quadro.</p> <p>2. Leitura do poema "P de Porto", de Luísa Ducla Soares, incluído na obra <i>A Cavalito no Tempo</i>. (10 min) 2.1 Leitura em voz alta, realizada pela professora. Será uma leitura num tom de voz calmo, acentuado o som da letra p.</p> <p>3. Pós-Leitura 3.1 Projeção do slide inicial e retoma das inferências realizadas na atividade de pré-leitura, através do questionamento: Das hipóteses que colocaram, qual consideram a mais próxima do conteúdo do texto? Os locais e outros marcos da cidade representados na imagem, foram todos mencionados no poema?</p> <p>3.1.1 Associação das imagens à sua menção no poema: os alunos devem realizar a associação das palavras utilizadas no texto poético e o seu significado, remetendo para os locais e marcos da cidade.</p> <p>3.1.2 Projeção do poema e leitura dos últimos três versos do mesmo. Diálogo com os alunos, através das seguintes questões orientadoras: Estes três versos são diferentes dos anteriores, porquê? Vamos reparar nas primeiras letras da palavra Porto e Portugal. Têm letras em comum? Quais? Então a autora está a tentar enaltecer a cidade, mas de outra forma. Qual?</p> <p>3.2 Projeção da questão: Que recursos expressivos identificamos neste poema? Diálogo orientado com os alunos, através das seguintes questões: Logo à partida, está presente um, já nosso conhecido. Qual?</p> <p>OBS.: Caso os alunos se direcionem para a repetição do som -p, a professora projeta o poema e volta a ler o poema até ao sétimo verso.</p> <p>Além da enumeração, este texto tem outra particularidade. Qual? Esse som está presente em todos os versos? Consideram essa característica um recurso expressivo? Porquê? Na vossa opinião, qual o objetivo da autora com a utilização deste recurso expressivo?</p>	(apêndice 1)
--	---	--------------

Comparar as duas leituras do texto. Reconhecer diferenças na velocidade, entoação e volume da voz entre as duas leituras. Compreender as estratégias mobilizadas para a realização de duas leituras distintas. Analisar o uso das diferentes estratégias na leitura do texto poético. Mobilizar os conhecimentos construídos ao longo da aula para selecionar estratégias de leitura. Realizar uma leitura expressiva em voz alta.	<p>OBS.: Acredita-se que os alunos conseguirão identificar a repetição do som consonântico, mas não o saberão nomear. A professora desvende o nome do recurso expressivo presente neste poema: a aliteração.</p> <p>3.3 Nova leitura do poema, por parte da professora. Esta nova leitura será num ritmo mais rápido em relação à primeira leitura, com um <i>crescendo</i> na intensidade da voz até ao sétimo verso, e um <i>diminuendo</i> até ao final do texto.</p> <p>3.4 Comparação das duas leituras, dialogando com os alunos: Esta nova leitura foi igual ou diferente da primeira leitura? Porquê? Gostaram mais da primeira leitura ou da segunda? Porquê? Em que critérios se baseiam para considerar as duas leituras diferentes? Registo das ideias dos alunos no quadro.</p> <p>OBS.: O objetivo deste levantamento de ideias é definir critérios de leitura, tais como: Velocidade da leitura, Entoação e Volume da voz. É natural que possa ter de fazer questões adicionais a estas para colocar em evidência as diferenças entre as duas leituras. Exemplificando: Em termos de volume, como foram as duas leituras? Foram iguais ou foram diferentes? Porquê? Em termos de volume, que estratégia utilizariam para enaltecer o conteúdo do texto?</p> <p>3.5 Terceira leitura do poema: a pares, os alunos preparam uma nova leitura, de acordo com os critérios de leitura anteriormente definidos.</p> <p>3.3 Apresentação da leitura expressiva em voz alta pelos alunos.</p>		
---	---	--	--

Apêndice E – Fundamentação Pedagógico-Didática da aula de Português

“Escrever à maneira de ...” da unidade didática Percursos Poéticos

Fundamentação Pedagógico-Didática

14 de maio de 2024

O texto que aqui apresento tem como objetivo fundamentar as opções pedagógicas e didáticas da regência do próximo dia 14 de maio. Esta regência está inserida na Unidade Didática (UD) “Percursos Poéticos”, que engloba duas aulas de Português e uma de História e Geografia de Portugal. A UD em questão engloba duas áreas curriculares diferentes e anos letivos distintos e por isso seu fio condutor prende-se com o género textual a que se dará destaque, designadamente o género lírico. Em termos de estrutura, a presente fundamentação pedagógico-didática é composto por uma breve apresentação da turma e, de seguida, da unidade didática, fazendo-se uma descrição da mesma, clarificando o seu fio condutor e justificando a sua adequação pedagógica e didática. Por fim, colocarei em evidência os passos didáticos da planificação da regência observada e a motivação para a construção da mesma bem como a sua relevância no desenvolvimento global dos alunos para a qual ela se destina.

Tendo em conta que a turma já foi apresentada de uma forma mais extensiva nos documentos do ciclo de supervisão anterior, creio que deva relembra apenas alguns factos e características da mesma. Falo de uma turma de 5.º ano, com 23 alunos, onde três estão referenciados com medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente com medidas universais. As adaptações curriculares preveem a monitorização do trabalho autónomo destes alunos, bem como o apoio do docente no desenvolvimento de competências ligadas à construção do sentido de texto. Prosseguindo na caracterização da turma, de um modo geral, é constituída por alunos participativos e entusiasmados, demonstrando um gosto particular por percursos de aula que lhes permitam dar asas à sua criatividade. No entanto, por vezes revelam ser alunos pouco autónomos e confiantes, pedindo a validação do professor em todos os momentos, individualmente. É pertinente lembrar que um dos desafios transversais desta turma prende-se com a competência escrita, tendo a professora cooperante implementado dois planos de melhoria, desenvolvidos semanalmente ao longo do ano letivo.

No que concerne à motivação para a construção desta unidade de ensino, esta partiu de uma reflexão sobre o presente ciclo de supervisão. Era minha intenção desafiar-me, criando um percurso de escrita ou ao nível da oralidade. A partir da análise da planificação da professora cooperante e de uma

parte da fase de planificação da produção escrita, dado que permite fazer o levantamento de palavras-chave que caracterizam o concelho. Na atividade seguinte, os alunos registam esses marcos históricos e oferta cultural e natural, para depois realizarem uma atividade de associação dessas palavras a outras iniciadas com o som [v]. Trata-se, claro, de palavras que possam fazer subentender o marco referido, como adjetivos ou outros nomes cujo significado seja próximo. Imbuídos na escrita de Luísa Ducla Soares, após o levantamento das novas palavras, os alunos preenchem um texto lacunar, em grande grupo. Este texto lacunar funcionará como um exemplo da produção escrita que vai ser pedida posteriormente, afigurando-se como indispensável, para orientar os alunos na ordenação de palavras, de maneira a conferir coerência ao texto. Além disso, prepara a próxima fase, que será de textualização. Por conseguinte, a partir do exemplo construído em conjunto e da análise das características da escrita de Luísa Ducla Soares, os alunos deverão produzir três versos semelhantes à estrutura poética da autora, mas tendo como conteúdo o concelho de Valongo, e claro, palavras iniciadas com o som [v]. A fase de revisão será realizada através da leitura das produções escritas para a turma, onde os alunos poderão dar feedback aos colegas, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo das duas aulas.

Nesta planificação, a importância dada à competência escrita verifica-se não só pelo respeito das várias fases de produção, mas também porque foi pensada de acordo com as diretrizes das Aprendizagens Essenciais de Português. Primeiro, procura-se dar primazia à consciencialização dos diferentes modos de organizar um texto, de acordo com a sua finalidade. Ademais, o respeito pelas fases de uma produção escrita vai ao encontro dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas no documento curricular, nomeadamente a planificação da escrita por meio de registos e de hierarquização (Educação, 2018). Por fim, evidencia os princípios didáticos subjacentes ao ensino da competência escrita. Esta planificação evidencia o respeito pela competência ortográfica, ao considerar necessário o levantamento de palavras iniciadas com o som [v] e a elaboração de uma lista de palavras que se relacionem com o recurso explorado na atividade de planificação. Por fim, respeita a competência compositiva da escrita, pois dá espaço aos alunos para experimentarem as regras da ordenação das palavras, permitindo também a ativação da criatividade e do imaginário dos alunos.

Acrescento que, de acordo com Barbeiro & Pereira (2007) o ensino do processo de escrita implica o conhecimento alargado de ações associadas à aprendizagem da escrita. Ora, considerando o que já foi dito sobre as fragilidades que os alunos apresentam na competência de expressão escrita e a fraca

reflexão sobre os desafios, interesses e potencialidades da turma, decidi investir num percurso de escrita criativa, a partir de um texto poético o poema “P de Porto”, de Luísa Ducla Soares. Esta opção implica um percurso de leitura e compreensão do género textual, que será realizado na primeira regência da unidade didática. O principal objetivo do percurso de compreensão construído é o reconhecimento da repetição do som consonântico [P] presente no texto selecionado e a sua função na construção do sentido de texto, explicitando essa característica através de várias leituras, incluindo numa que será feita pelos alunos. Antes de descrever de forma mais aprofundada a regência observada, importa referir a inclusão do texto lírico na regência de História e Geografia de Portugal. O conteúdo a abordar será a produção artística censurada durante o Estado Novo, onde os alunos terão oportunidade de experienciar o funcionamento do Lápis Azul, descobrindo as mensagens subliminares de poemas censurados na época, abrindo portas a uma estratégia que permite aos alunos construírem conhecimento a partir da multiperspetiva da época, mobilizando os seus conhecimentos sobre os ideais do Estado Novo.

Direcionando a atenção para a planificação da regência observada, saliento que esta advém de um percurso de compreensão leitora, propondo aos alunos uma atividade de escrita criativa, designadamente uma atividade de “Escrita à maneira de...” Luísa Ducla Soares. Portanto, os alunos são desafiados a escrever três novos versos relativos à cidade de Valongo, em que predomine o som [v] no início das palavras. De forma a criar uma situação de aprendizagem coerente e rigorosa, conforme referido no parágrafo anterior, compreendi a necessidade de construir um percurso de compreensão do texto que evidenciasse a função dos recursos expressivos alteração e enumeração, munindo os alunos de uma compreensão efetiva do texto. Além disso, considerando que a competência de escrita é (quase sempre) desvalorizada, na medida em que é deixada para um momento final, acreditando na criatividade inata dos alunos, a minha crença didática é que gerar criatividade dá trabalho. Assim, procurei construir uma planificação onde as fases de planificação, textualização e revisão estivessem bem definidas, aliadas à compreensão leitora do poema a partir do qual os alunos realizaram as suas produções escritas (Souza, Pereira & Viegas, 2018).

Focalizando a atenção para a regência observada, esta inicia-se com a exploração de um vídeo promocional do município de Valongo, que permite a descoberta dos marcos históricos e do oferta cultural e natural do concelho. Esta atividade de exploração em grande grupo tem como objetivo a descoberta do

recetividade para atividades que a envolvem, considera-se imperativo desenvolver na sala de aula, de forma organizada e com crescente complexidade, os vários princípios orientadores do ensino da escrita. Considerando o exposto, esta UD foi concebida atendendo ao processo lento e a complexidade da produção final, mas respeitando o ritmo dos alunos, hierarquizando a construção de conhecimento e delimitando as fases de produção escrita.

A seleção do género lírico inerente a esta UD não foi selecionado aleatoriamente. Dado que os planos de melhoria implementados pela professora cooperante dão liberdade aos alunos de selecionarem o género textual estes acabam sempre por selecionar o género narrativo. Dito isto, pretendo demonstrar aos alunos que é possível criar produções escritas com sentido variando a sua forma e género textual, munindo-os de estratégias para o desenvolvimento desta competência. A sequencialidade das propostas e a crença de que os alunos também aprendem na partilha de conhecimento em grande grupo, nas questões e dúvidas colocadas está implícita na unidade didática, evidenciando-se na estratégia de diálogo em grande grupo e trabalho de pares, enriquecendo a aprendizagem da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Tendo descrito, de uma forma geral, os referenciais teóricos e as crenças pedagógicas e didáticas que me apoiaram na construção desta UD, salienta-se, por fim, o desenvolvimento de várias áreas de competência previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. De uma forma complementar, as áreas mobilizadas são Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal e Sensibilidade estética e artística. Considera-se que as fases da produção escrita envolvem todas estas competências, pois para terminar a tarefa o aluno deverá demonstrar a efetiva compreensão do texto de Luísa Ducla Soares, demonstrando a criação de uma relação com o texto da autora, que lhe permitirá proceder à textualização. A fase de planificação envolve a interpretação da informação bem como a construção de um exemplo a partir do texto lacunar, como prevê a competência Raciocínio e resolução de problemas. Esta atividade não só prepara o aluno para o desenvolvimento das competências anteriormente descritas como também aprofunda a competência Informação e comunicação, na medida em que é pedido ao aluno para transformar as informações dadas pelo vídeo em conhecimento. Por fim, os alunos aprimoram a sua criatividade e sensibilidade artística na produção textual, evidenciando a base de construção didática da criatividade, que é o objetivo fundamental desta regência (Martins et al., 2017).

Apêndice F – Narrativa Reflexiva relativa à aula “Escrever à maneira de ...” da unidade didática Percursos Poéticos

Narrativa Reflexiva 21 de maio de 2024

O texto que aqui se apresenta tem como objetivo refletir sobre a regência mencionada em epígrafe, destacando alguns momentos vivenciados na mesma e os comentários e sugestões de melhoria a respeito da mesma, realizados pelas professoras supervisoras e cooperante. A regência foi planejada com o objetivo de realizar uma atividade de escrita, desenvolvendo as várias fases desta competência. Neste texto, irei proceder a um resumo da regência, refletindo sobre os vários momentos não só da aula como do ciclo de supervisão. Depois, pretendo destacar determinados momentos da regência, relacionando com os comentários das professoras que acompanham o meu percurso na Prática de Ensino Supervisionada e com os referenciais teóricos e normativos que regeram a construção da regência e a sua operacionalização.

A planificação foi pensada e construída a partir da planificação anual da professora cooperante, considerando os textos de leitura obrigatória. Aliado a este fator, partiu da minha vontade criar um percurso de desenvolvimento da competência escrita, desafiando-me em “mares nunca navegados”. A minha principal motivação foi o apoio da supervisão e da professora cooperante na construção deste percurso de aprendizagem, maximizando os meus conhecimentos não só sobre a escrita como também sobre as metodologias e estratégias mais profícuas para o desenvolvimento da competência escrita. Esta regência foi inserida na unidade didática Percursos Poéticos, construída em articulação entre a componente curricular de Português e de História e Geografia de Portugal, onde o género lírico uniu todos os percursos de aprendizagem. No que às aulas de Português diz respeito, os alunos tiveram oportunidade de contactar com o poema “P de Porto”, de Luísa Ducla Soares, num percurso marcado pelos objetivos de leitura e pelo percurso de compreensão leitora norteado pela exploração dos recursos expressivos presentes no texto. Não sendo a reflexão sobre a unidade didática o objetivo deste texto, passarei para a reflexão sobre a construção da planificação desta regência e sobre o ciclo de supervisão, respeitando a estrutura textual inicialmente apresentada.

A palavra de ordem desta regência é preparação. Utilizo esta palavra para destacar não só a atividade de escrita do percurso de aprendizagem (Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares,

descrevendo o concelho de Valongo a partir da estrutura dos três últimos versos do poema “P de Porto”), como a promoção e o desenvolvimento das várias componentes que uma atividade de escrita envolve. A palavra preparação ilustra também a importância da resolução das propostas pela docente, mesmo após o seu desenho. Tal como já foi referido na fundamentação pedagógico-didática, a decisão pedagógica de enveredar no último ciclo de supervisão pela competência escrita foi uma decisão pessoal, motivada por argumentos já enunciados.

Descrevendo de forma breve a regência que antecedeu à regência supervisionada, inicie a preparação da planificação com a leitura de uma brochura do Ministério da Educação, nomeadamente *O Ensino da Escrita - a Dimensão Textual* de Barbeiro & Pereira (2007), aliada a anotações das unidades curriculares da minha formação inicial de professores. Existe uma ideia que me foi dita numa dessas sessões e que ecoou durante este processo: a criatividade é uma competência que deve ser desenvolvida. Por isso, a unidade didática foi construída tendo em consideração esta premissa, justificando pedagogicamente o percurso de compreensão do texto poético que antecedeu à atividade de escrita. Este percurso de aprendizagem sobre o poema dava ênfase aos recursos expressivos presentes e ao seu contributo para o sentido do texto. Além disso, promoveram-se competências leitoras, desenvolvendo o gosto pela atividade e pela sua fruição.

No que concerne à regência supervisionada, esta iniciou-se com uma atividade inscrita no domínio da Oralidade. Os alunos visualizaram um vídeo promocional sobre o concelho de Valongo, que enumerava e descrevia os marcos naturais, culturais e históricos do concelho. A atividade envolvia uma primeira visualização do vídeo e um pequeno diálogo sobre o seu conteúdo, direcionado para a validação da compreensão da informação do vídeo, avaliando a sua perceção e a informação que foi retida. Posteriormente, a professora colocaria o vídeo mais duas vezes, onde os alunos, primeiro, deveriam memorizar a oferta cultural e os marcos históricos e naturais de Valongo. Na segunda visualização, já tendo sido distribuída uma tabela de registo de acordo com o objetivo descrito, os alunos anotariam formalmente a informação. Já a terceira visualização serviria para confirmar que os alunos anotavam todos os marcos mencionados no vídeo. Após este momento, fez uma ligação com o poema *P de Porto*, dialogando com os alunos relativamente à existência de uma relação entre o vídeo e o conteúdo do poema analisado na primeira aula da unidade didática. Após este diálogo, foi proposto aos alunos que

encontrassem palavras com o som [j] que caracterizassem os marcos de Valongo. A aula terminou neste ponto da planificação, no entanto, retomamos o trabalho na aula seguinte.

Descrevendo brevemente o que aconteceu na aula subsequente, projetei o poema de Luísa Ducla Soares, relembrando a estrutura do texto poético escrito pela autora. Inicialmente, os alunos tinham de identificar a localização das palavras iniciadas com o som [p]. De seguida, foi distribuído um texto lacunar (por mim construído) com a estrutura dos últimos três versos do poema de Luísa Ducla Soares, mas com um novo conteúdo: o concelho de Valongo. Com as palavras presentes na projeção, mas de forma aleatória, o desafio consistia na sua correta colocação, dando sentido ao texto. Esta atividade deu o mote para a realização da escrita dos seus próprios versos, a pares, realizando uma revisão autónoma dos mesmos através de uma grelha de verificação de escrita. A aula terminou com a colocação dos versos de cada grupo numa cartolina, para posterior exposição nos painéis disponíveis da sala.

Neste ponto, importa referir que, por motivos de força maior, a regência observada foi adiada três vezes. Este facto poderia provocar uma quebra no desenvolvimento da competência criativa e na construção de conhecimento sobre o género textual em questão, fundamental para o sucesso da regência observada. Devido ao fosso temporal, os alunos poderiam não estar tão despertos para a temática ou “esquecerem” alguns dos aspetos fundamentais, tal como a estrutura de escrita dos últimos três versos do poema. A verdade é que isso não aconteceu: apesar de existirem duas aulas desligadas desta temática, os alunos mostraram-se interessados em realizar o trabalho, e enquanto dialogávamos, na atividade de motivação, foi claro que eles compreenderam de imediato o fio condutor que ligava a regência sobre a qual reflito à primeira regência da unidade didática descrita. O facto de isto ter acontecido revela ainda a importância do trabalho de compreensão desenvolvido inicialmente, na medida em que permitiu que os alunos construíssem conhecimentos significativos sobre o texto em questão e consequentemente sobre o género textual. A sua predisposição positiva para a regência observada ficou demonstrada na participação dos alunos, ao colocarem hipóteses sobre as tarefas que eu iria propor, demonstrando entusiasmo e, principalmente, conhecimentos prévios sobre o texto poético trabalhado anteriormente.

Assim, iniciando uma reflexão sobre os momentos da regência observada, primeiro, devo destacar o fio condutor da unidade didática. A sua clareza e a coesão ficaram comprovadas na realização de inferências por parte dos alunos, após a primeira visualização do vídeo promocional do concelho de

Valongo. A construção desta planificação, tal como já foi dito, respeitava as três fases de uma atividade de escrita: planificação, textualização e revisão, mas também se incluiu uma atividade de outro domínio, a Oralidade e a sua compreensão, tendo a professora em formação demonstrado destreza na mobilização de domínios e estratégias específicas na construção de percursos de aprendizagem com significado para os alunos.

A primeira visualização tinha como objetivo cativar a atenção dos alunos, seguida de um diálogo que me permitiria não só compreender a perceção dos alunos sobre o objetivo de criação deste vídeo, bem como dar instruções claras sobre a informação que eles deveriam selecionar e reter, na segunda e terceira visualização. Esta atividade iniciou-se tal como descrito e previsto na planificação. No entanto, após ter distribuído a tabela de registo de informação do vídeo, dei instruções aos alunos para selecionarem a informação do vídeo e preencherem a tabela enquanto ouviam novamente o conteúdo do vídeo. Ora, esta instrução desrespeita aquele que é um exercício de escuta ativa pois não permite a detenção da informação, após a sua audição (Amor, 2006). Analisando criticamente o momento, a motivação da minha instrução prendeu-se com o tempo disponível de aula, e por querer avançar na planificação da mesma. A minha instrução comprometeu a descoberta do vídeo pelos alunos, reduzindo-a a uma mera anotação da ordem de menção dos marcos de Valongo. Assim, estou impedida de dizer que, nesta regência se desenvolveu a competência oral dos alunos, pois reduzi as sucessivas visualizações a exercícios de anotação de informação, ao invés de respeitar o tempo de pesquisa, retenção e registo da informação, que permitiria caracterizar o vídeo de uma forma mais completa, aperfeiçoando a capacidade de retenção e compreensão de informação oral dos alunos (Amor, 2006).

Antes de fazer uma reflexão sobre o segundo momento da atividade, devo referir que existiu uma articulação clara entre outras áreas curriculares, concedida pelo recurso digital selecionado na primeira atividade de planificação. Tal como dito por um aluno, já não sabiam qual era a aula onde estavam: podia ser ciências naturais, podia ser história e geografia de Portugal. De uma forma implícita, os alunos compreenderam que a área curricular de Português não é estanque e que o desenvolvimento das suas competências não é desligado das outras áreas curriculares que estudam.

Assim, devo concluir que esta regência foi bem conseguida, no sentido em que os alunos realizaram uma reflexão e uma construção autónoma sobre e para os seus conhecimentos linguísticos, colocando-os ao serviço do seu conhecimento do mundo. Esta regência permitiu-me refletir sobre a

importância da preparação para a criação de percursos de aprendizagem significativos para os alunos. Concluindo, a prova factual do interesse dos alunos nesta regência toca também neste ponto, e também me fez também fundar crenças pedagógicas sobre a importância da área curricular de Português, no âmbito do significado e dos seus objetivos fundamentais – transformar conhecimento intrínseco em conhecimento explícito, através dos interesses, potencialidades dos alunos, mas também através da sua realidade, do seu conhecimento do mundo.

A segunda atividade de preparação para a escrita foi descrita, pela professora cooperante e supervisora, como proveitosa. Concorro com esta visão, dadas as crenças pedagógicas e didáticas já explanadas nesta narrativa. Caracterizar as palavras retiradas do vídeo utilizando palavras iniciadas com o som [v] foi compatível com um dos esforços feitos diariamente nas aulas de Português: o desenvolvimento do capital lexical dos alunos. Esta atividade parecia simplista, no momento de construção da planificação. A decisão de a manter prendeu-se, uma vez mais, com a palavra preparação. Isto é, apercebi-me da importância deste passo na fase de planificação enquanto auto propunha as tarefas que tinha desenhado. Ao escrever versos à maneira de Luísa Ducla Soares, consulte várias vezes o dicionário online reordenei palavras, aumentei o meu próprio capital lexical. Assim, a inclusão desta atividade, a sua operacionalização e os objetivos foram fundados na minha própria experiência de realização das tarefas.

Nesta regência, o principal objetivo da atividade anteriormente exposta era caracterizar os marcos do concelho, aumentando o capital lexical dos alunos. A preparação por mim feita fez com que tivesse algum receio da operacionalização desta atividade, devido à percepção que tive sobre o nível de concentração e de abstração que ela envolve. Além disso, percebi que a consulta de um dicionário poderia ser necessária, pelo que estava previsto a utilização de computadores para esse efeito. Por questões logísticas e burocráticas da escola, levar esse recurso digital não foi possível. No entanto, o entusiasmo dos alunos revelou-se tão proveitoso que se tornou numa partilha lexical de novas palavras e de explicação das associações mentais que estabeleciam. Em alguns momentos, eu própria demonstrava que tinha realizado a tarefa, motivando-os para a descoberta da palavra que estava a pensar, através de uma breve descrição dando um toque de ludicidade à estratégia, tão apreciada pelos alunos. Como estratégia alternativa, fiz um levantamento da existência de telemóveis por aluno, e sabia que era um recurso que poderia utilizar, caso fosse necessário. Todavia, não só a utilização dos telefones não foi

necessária, como os alunos me surpreenderam pois superaram as minhas expectativas. Além de terem referido palavras de forma autónoma, acrescentaram outras que nem eu própria previa. Repare-se que, nos objetivos colocados na planificação, eu previa avaliar a mobilização do conhecimento lexical dos alunos, esquecendo-me que este tipo de trabalho é promotor do seu aumento, pois os alunos não só contactam com vocabulário diversificado como lhe atribuem novos significados através do objetivo de caracterização dos marcos do concelho. (Sousa et al., 2018). Por fim, destaco a importância do desenvolvimento deste trabalho na união implícita com os planos de melhoria implementados pela professora cooperante. Este trabalho no âmbito do léxico revela-se importante para o seu desenvolvimento, na medida em que terão mais recursos de vocabulário para selecionar, durante as produções textuais pedidas no plano de melhoria (Duarte et al., 2011). A realização desta tarefa revelou-se ainda mais profícua na aula posterior, na medida em que os alunos se revelaram céleres na sua própria produção, tendo também revelado a abstração necessária na organização desse léxico no texto lacunar, compreendendo o significado das palavras que mobilizei para a construção dos meus versos.

Termino esta narrativa com uma nota sobre a minha postura durante a regência. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a naturalidade com que encaro a profissão foi-se desenvolvendo, conotando cada tarefa com uma intencionalidade clara, mesmo que implícita demonstrada na capacidade de realização e no envolvimento dos alunos. No entanto, essa naturalidade leva-me, muitas vezes, a que me desprenda do papel de referência do docente dentro da sala de aula. Isto é, o vocabulário usado nem sempre foi o mais indicado. Nesta regência em particular, isso aconteceu. Embora não tenha alterado a percepção dos alunos quanto ao meu papel, o docente tem de ser, sempre, o adulto de referência. Mobilizando esta crença para a área curricular a que me candidato na minha formação, o vocabulário mobilizado é, em todos os momentos, importante, na medida em que os alunos devem gostar de aprender, mas não esquecer que a aula é um momento formal de aprendizagem. O uso de vocabulário que não seja adequado retira essa formalidade ao momento, e foi algo que também pude aprender nesta regência.

Apêndice G – Planificação da aula de HGP “Poesia Censurada” inserida na unidade didática Percursos Poéticos

Instituição cooperante: _____ Ano e turma: 6.ºano			
Orientadora cooperante: _____ Estagiária responsável: Ana Emanuela C. Moreira			
Data: 16/05/2024			
Título da aula: A Poesia Censurada			
Tempo: 50 minutos Sumário: O Lápis Azul. Análise de poemas censurados pelo Estado Novo.			
Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal			
<ul style="list-style-type: none"> Os anos de ditadura: 			
Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único.			
Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.			
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:			
Linguagens e textos (A), Informação e comunicação (B), Pensamento crítico e pensamento criativo (D), Relacionamento interpessoal (E), Desenvolvimento pessoal e autonomia (F), Sensibilidade estética e artística (H)			
Conteúdos:			
Análise de poemas literários à luz dos ideais do Estado Novo.			
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais	Instrumentos e métodos de avaliação
Identificar a temática da aula.	1. Motivação: Visualização de uma notícia sobre a censura e o lápis azul (5 min) 1.1 Escrita do sumário. 1.2 Após a visualização do vídeo, questionamento aos alunos: - Qual o nome do autor que foi visado pela Polícia do Estado? - Os poemas eram cantados e recitados à revelia de quem? - Qual o motivo? - Qual a importância da poesia durante o Estado Novo? - Há luz do que sabem sobre o Estado Novo, porque é que existia a censura? - Qual o seu papel na máquina ditatorial do Estado Novo?	Quadro interativo Notícia sobre a Censura (apêndice 1)	Avaliação formativa: grelha de observação direta
Compreender a relação entre a criação da máquina de censura e a criação artística.	- Qual o seu papel na máquina ditatorial do Estado Novo? - Hoje proponho que sejam vocês o lápis azul, e cortem as ideias que poderiam trazer ao povo a esperança de uma revolução!		

Identificar as características do texto lírico para:	2. Desenvolvimento de conteúdos: Análise de poemas literários censurados pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE). 2.1 Trabalho de grupo: os alunos serão divididos em grupos de três e quatro elementos. A cada grupo será distribuído um poema censurado pela PIDE. Inicialmente, os alunos deverão preencher com dados em falta sobre o autor e o respetivo texto. Além disso, terão acesso a um computador, caso sintam necessidade de pesquisar sobre a existência da criação de mais expressões artísticas a partir do texto apresentado. Numa segunda fase, os alunos deverão ler o relatório de análise do poema, onde encontraram os motivos pela qual o texto foi censurado. O desafio prende-se com o reconhecimento dessas mensagens subliminares existentes no texto, onde os alunos deverão mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre o Estado Novo. 2.2 Preparação da apresentação de grupo: cada grupo seleciona um porta-voz e ajuda a preparar a apresentação através dos tópicos orientadores.	Computadores	Poemas censurados pela PIDE e Relatório da Comissão de Censura (apêndice 2)
Reconhecer a importância do papel da Comissão de Censura na sua tomada de decisão.	3. Consolidação: Apresentação dos trabalhos de grupo. 3.1 Apresentações dos trabalhos de grupo.		Tópicos orientadores para a apresentação (apêndice 3)
Explicitar a visão da Comissão de Censura na sua tomada de decisão.			
Reconhecer o conteúdo do texto como arma política contra o Estado Novo.			
Mobilizar conhecimentos prévios sobre o Estado Novo e a Guerra Colonial.			

Apêndice H – Recurso didático construído para a aula “Poesia Censurada”

Ponto de Honra	Relatório da Comissão de Censura
<p>Desassossego a paixão espaço aberto nos meus braços Insubordino o amor desobedeço e desfaço</p> <p>Desacerto o meu limite incendeio o tempo todo Vou traçando o feminino tomo rasgo e desatino</p> <p>Contrário o meu destino digo oposto do que ouço</p> <p>Evito o que me ensinaram invento troco disponho Recuso ser meu avesso matando aquilo que sonho</p> <p>Salto ao eixo da quimera saio voando no gosto</p> <p>Sou bruxa Sou feliçeira Sou poetisa e desato Escrevo e cuspo na fogueira</p> <p>Maria Teresa Horta, <i>Minha Senhora de Mim</i> (1971)</p>	<p>Ficha da autora: Nome: _____ Título do Poema: _____ Ano de publicação e nome do livro onde está incluído: _____ O poema foi musicado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em caso de resposta positiva, quem foi o intérprete do poema que se tornou canção? _____ <u>Análise de conteúdo</u> Este texto foi alvo de uma análise prévia e constataram-se irregularidades. A comissão de censura considera que este texto é altamente perigoso, devido a vários fatores. <u>A autora dá um papel à mulher que não se coaduna com o papel da mulher na Sociedade Portuguesa. A linguagem deste texto é obscena, devassa e pornográfica. Uma obra deste calibre não enaltece a mulher, mas ofende-a descaradamente.</u></p> <p>Desafio: Identifica (sublinhando) no texto as mensagens subliminares indicadas pela Comissão de Censura. Explica as motivações da Comissão para censurar este texto poético.</p>

Data	Relatório da Comissão de Censura
<p>Tempo de solidão e de incerteza Tempo de medo e tempo de traição Tempo de injustiça e de vileza Tempo de negação.</p> <p>Tempo de covardia e tempo de ira Tempo de mascarada e de mentira Tempo de escravidão.</p> <p>Tempo dos coniventes sem cadastro Tempo de silêncio e de mordada Tempo onde o sangue não tem rasto Tempo da ameaça.</p> <p>Sophia de Mello Breyner Andresen, <i>Livro Sexto</i> (1962)</p>	<p>Ficha da autora: Nome: _____ Título do Poema: _____ Ano de publicação e nome do livro onde está incluído: _____ O poema foi musicado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em caso de resposta positiva, quem foi o intérprete do poema que se tornou canção? _____ <u>Análise de conteúdo</u> Este texto foi alvo de uma análise prévia e constataram-se irregularidades. A comissão de censura considera que este texto é altamente perigoso, devido a vários fatores. Primeiro, neste texto figuram <u>graves represálias contra o regime e contra a guerra colonial</u>. Por fim, a autora <u>desafia a autoridade do Estado</u> em vários versos.</p> <p>Desafio: Identifica (sublinhando) no texto as mensagens subliminares indicadas pela Comissão de Censura. Explica as motivações da Comissão para censurar este texto poético.</p>

Trova do Vento que Passa	Relatório da Comissão de Censura
<p>Pergunto ao vento que passa notícias do meu país e o vento cala a desgraça o vento nada me diz.</p> <p>Pergunto aos rios que levam tanto sonho à flor das águas e os rios não me sossegam levam sonhos deixam mágoas.</p> <p>(...)</p> <p>Pergunto à gente que passa por que vai de olhos no chão. Silêncio – é tudo o que tem quem vive na servidão.</p> <p>(...)</p> <p>Há quem te queira ignorada e fale pátria em teu nome. Eu vi-te crucificada nos braços negros da fome.</p> <p>E o vento não me diz nada só o silêncio persiste. Vi minha pátria parada à beira de um rio triste.</p> <p>(...)</p> <p>E a noite cresce por dentro dos homens do meu país. Peço notícias ao vento e o vento nada me diz.</p> <p>Mas há sempre uma candeia dentro da própria desgraça há sempre alguém que semeia canções no vento que passa.</p> <p>Mesmo na noite mais triste em tempo de servidão há sempre alguém que resiste há sempre alguém que diz não.</p> <p>Manuel Alegre, <i>Praça da Canção</i> (1965) (Texto com supresses)</p>	<p>Ficha do autor: Nome: _____ Título do Poema: _____ Título e ano de publicação: _____ O poema foi musicado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em caso de resposta positiva, quem foi o intérprete do poema que se tornou canção? _____ <u>Análise de conteúdo</u> Este texto foi alvo de uma análise prévia e constataram-se irregularidades. A comissão de censura considera que este texto é altamente perigoso, devido a vários fatores. Primeiro, de um modo geral, <u>incita à revolta e à não obediência do povo ao Estado Novo</u>. Em segundo lugar, <u>considera-se que o autor está a dar uma opinião muito clara sobre a guerra colonial</u>. Por fim, <u>descreve a sua visão da situação do país</u>.</p> <p>Desafio: Identifica (sublinhando) no texto as mensagens subliminares indicadas pela Comissão de Censura. Explica as motivações da Comissão para censurar este texto poético.</p>

Queixa das almas jovens censuradas	Relatório da Comissão de Censura
<p>Dão-nos um lírio e um canivete e uma alma para ir à escola mais um leiteiro que promete raízes, hastes e corola</p> <p>(...)</p> <p>Dão-nos a honra de manequim para dar corda à nossa ausência. Dão-nos um prémio de ser assim sem pecado e sem inocência</p> <p>(...)</p> <p>Penteiam-nos os crâneos ermos com as cabeleiras das avós para jamais nos parecermos conosco quando estamos sós</p> <p>Dão-nos um bolo que é a história da nossa história sem enredo e não nos soa na memória outra palavra que o medo</p> <p>Temos fantasmas tão educados que adormecemos no seu ombro somos vazios despovoados de personagens de assombro</p> <p>(...)</p> <p>Dão-nos um nome e um jornal um avião e um violino mas não nos dão o animal que espeta os cornos no destino</p> <p>Dão-nos marujos de papelão com carimbo no passaporte por isso a nossa dimensão não é a vida, nem é a morte</p> <p>Natália Correia, <i>Dimensão Encontrada</i> (1957) (Texto com supresses)</p>	<p>Ficha da autora: Nome: _____ Título do Poema: _____ Ano de publicação e nome do livro onde está incluído: _____ O poema foi musicado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em caso de resposta positiva, quem foi o intérprete do poema que se tornou canção? _____ <u>Análise de conteúdo</u> Este texto foi alvo de uma análise prévia e constataram-se irregularidades. A comissão de censura considera que este texto é altamente perigoso, devido a vários fatores. Primeiro, <u>incita à revolta e à não obediência dos jovens</u>. Formamos as nossas crianças para serem pessoas conscientes e não liberais sem escrúpulos, como defende a autora. Em segundo lugar, <u>revela a sua opinião sobre a guerra colonial</u>, alegando uma forte opinião sobre a bravura dos nossos jovens que lutam nas colónias.</p> <p>Desafio: Identifica (sublinhando) no texto as mensagens subliminares indicadas pela Comissão de Censura. Explica as motivações da Comissão para censurar este texto poético.</p>

Apêndice I – Inquérito inicial do projeto de investigação

O Rapaz e o Robô

João saiu da escola furioso. Mais uma negativa a Matemática! Ia ficar de castigo e, ainda por cima, iam cortar-lhe a semanada. (...) esgueirou-se, saltou para um autocarro, sem saber o destino que levava. (...) Era quase noite quando o autocarro finalmente parou junto a um largo triste. (...) Sentou-se num banco, pousou a mochila ao lado. Não havia por ali viva! Mas no banco em frente estava uma pasta pele de crocodilo. (...) e que viu ele? Maços e maços de notas de quinhentos euros. (...)

No dia seguinte, o rapaz levantou-se antes de o despertador tocar, (...) e, para espanto dos pais, saiu de mochila às costas, a cantarolar. (...) Na primeira esquina tomou um táxi para a Fábrica Nacional de Robôs. (...)

- Senhor inventor, eAdminu queria encomendar um robô igual a mim.

O Dr. Inventino tirou os óculos, tornou a pô-los, fitou novamente o rapaz e sorriu.

- Menino, sabes quanto custa um robô, desses que imitam gente? Uma fortuna! Como podes tu, um simples estudante, comprá-lo? (...)

João emperdigou-se:

- Mas eu sou milionário!

- E onde estão os milhões?

O rapaz abriu a mochila e as notas espalharam-se pelo chão. (...)

- Quero um robô igual a mim sem tirar nem pôr. Só com uma diferença, que aprenda mais depressa e saiba imenso de matemática. (...)

- Volta cá daqui a um mês, que te entrego um irmão gêmeo. (...)

Decorrido um mês, João apresentou-se à hora indicada à porta do sábio para ir buscar a encomenda. (...)

- Bom dia – disse o João.

- Bom dia – respondeu o robô numa voz que se confundia com a sua. (...)

- Bravo! És igualzinho a mim, mas em versão melhorada. (...)

Nessa tarde havia, por coincidência, teste de Matemática. João iniciou o seu plano. (...)

Dentro de um minuto tinha-o ali no passéio, à sua frente, triunfante.

- Vais ter Excelente! Correu tudo às mil maravilhas. São horas de voltarmos para casa.

Mas como podia o João levá-lo para casa? (...) o nosso rapaz programara tudo. Com o dinheiro que lhe sobrava, comprara uma velha *roulotte*. (...)

- Desculpa lá, mas tens de ficar aqui – explicou o João, ao abrir-lhe a porta empenada. – Quando me fizeres falta, venho buscar-te. (...)

Vieram depois os outros testes. Mandou o robô fazê-los. Teve Excelente a Inglês, a Português, a Ciências, a tudo. (...)

Luísa Ducla Soares, *O Rapaz e o Robô*, Porto Editora, 2002 (texto com supressões)





Nome: _____ Turma: _____

Data: _ / _ / _

Lê com atenção o excerto da obra *O rapaz e o robô*, de Luísa Ducla Soares, e responde às seguintes questões:

1. A frase "Era quase noite quando o autocarro finalmente parou junto a um largo triste." (linha 3) localiza temporalmente:
 - a. A entrada do João no autocarro.
 - b. A duração da viagem.
 - c. A chegada do autocarro ao seu destino.
2. Atenta na seguinte frase: "Sentou-se num banco, pousou a mochila." (linha 4).
 - 2.1 Ao nível de ordenação temporal, a frase indica que:
 - a. A personagem primeiro pousou a mochila e depois sentou-se.
 - b. A personagem primeiro sentou-se e depois pousou a mochila.
 - c. A personagem sentou-se e pousou a mochila ao mesmo tempo.
 - 2.2 Respeitando o sentido da frase, seleciona a opção correta:
 - a. Sentou-se num banco porque pousou a mochila.
 - b. Sentou-se num banco e pousou a mochila.
 - c. Sentou-se num banco quando pousou a mochila.
3. Nas frases "Não havia por ali viva! Mas no banco em frente estava uma pasta pele de crocodilo." (linha 4), a palavra "mas":
 - a. Pretende destacar o objeto em detrimento da presença humana.
 - b. Pretende apresentar uma ideia de conclusão.
 - c. Podia ser substituída pela conjunção temporal "quando" porque a frase é uma sequência de acontecimentos.
4. Quanto tempo passou desde que o João descobriu a mala até à ida à fábrica de robôs?
 - a. Dois dias.
 - b. Um dia.
 - c. Três dias.
5. Reescrevendo a frase "O rapaz levantou-se antes do despertador tocar" (linha 7), iniciando com o pronome pessoal "Eles", ficaria:
 - a. Eles levantaram-se antes do despertador tocar.
 - b. Eles levantou-se antes do despertador tocar.
 - c. Eles se levantaram antes do despertador tocar.



6. Seleciona a frase que corresponde à pronominalização da expressão sublinhada. "Quero um robô igual a mim sem tirar nem pôr." (linha 10).
 - a. Quero-lo.
 - b. Quero-lhe.
 - c. Quero-o.
7. Na frase "O Dr. Inventino tirou os óculos (...)" (linha 11), o verbo tirar está na terceira pessoa do singular porque concorda com:
 - a. O sujeito o Dr. Inventino.
 - b. O sujeito o rapaz.
 - c. Ambos.
8. Na frase "(...) Como podes tu, um simples estudante, comprá-lo?" (linha 12), o pronome pessoal "lo" refere-se:
 - a. Ao Dr. Inventino.
 - b. O robô.
 - c. O João.
9. Se a seguinte frase, "Mas eu sou milionário!" (linha 15), fosse proferida pela mãe do João ficaria:
 - a. Mas nós somos milionários.
 - b. Mas eu sou milionária.
 - c. Mas eu sou milionário.
10. Atribuindo uma relação de causa entre duas frases, a seguinte passagem do excerto "O rapaz abriu a mochila e as notas espalharam-se pelo chão." (linha 17), ficaria:
 - a. O rapaz abriu a mochila quando as notas se espalharam pelo chão.
 - b. O rapaz abriu a mochila, mas as notas espalharam-se pelo chão.
 - c. As notas espalharam-se pelo chão porque o rapaz abriu a mochila.
11. A frase "Volta cá daqui a um mês, que te entrego um irmão gêmeo. (...)" (linha 20), indica:
 - a. O tempo de fabrico do robô e o dia da entrega.
 - b. O tempo de fabrico do robô a as instruções de entrega.
 - c. A forma de entrega do robô e o tempo de fabrico do robô.
12. Na frase "Dentro de um minuto, tinha-o ali no passeio, à sua frente, triunfante." (linha 27), identifica o antecedente do pronome pessoal "-o":
 - a. O João.
 - b. O Dr. Inventino.
 - c. O robô.



13. O uso do adjetivo velho (linha 30), na forma feminina, justifica-se pela concordância com:
 - a. O nome "roulotte".
 - b. O nome "dinheiro".
 - c. O determinante "uma".
14. Atenta na frase "Quando me fizeres falta, venho buscar-te" (linha 32).
 - 14.1 Seleciona a frase com o mesmo significado.
 - a. Se me fizeres falta, venho buscar-te.
 - b. Assim que me faças falta, venho buscar-te.
 - c. Venho buscar-te porque me fazes falta.
 - 14.2 Os pronomes pessoais que estão sublinhados na frase referem-se:
 - a. O primeiro pronome tem como referente o João e o segundo o robô.
 - b. O primeiro pronome tem como referente o robô e o segundo o João.
 - c. O primeiro pronome tem como referente o Dr. Inventino e o segundo o robô.

Apêndice J – Guiões de orientação dos Laboratórios Gramaticia implementados na primeira intervenção do projeto de investigação

LABORATÓRIO GRAMATICAL

Mais vale substituir do que repetir



Olá, eu sou a detetive da Língua Portuguesa! Hoje vão ser os meus assistentes para descobrir como não repetir as palavras!

A **pergunta** é: Como podemos substituir os grupos nominais de uma frase?

1. Observa as seguintes frases.

- | | |
|---|--|
| Coluna A | Coluna B |
| a) <u>A Revista Cais</u> nasceu em 1994. <u>A Revista Cais</u> é uma associação de solidariedade social sem fins lucrativos que oferece um meio de reinserção na sociedade pelo trabalho. | a) <u>A Revista Cais</u> nasceu em 1994. <u>Ela</u> é uma associação de solidariedade social sem fins lucrativos que oferece um meio de reinserção na sociedade pelo trabalho. |
| b) O Paulo comprou <u>a Revista Cais</u> . | b) Comprou- <u>a</u> . |

1.1 Risca o que não interessa.

O constituinte "A Revista Cais" é um (Grupo nominal / Grupo Verbal / Grupo Adjetival) porque o seu núcleo é um (nome / verbo / adjetivo).

- 2.2 Verifica agora se podes substituir as palavras sublinhadas das duas colunas por um pronome pessoal.
- 2.2.1 Reescreve as frases, substituindo os constituintes sublinhados por um pronome.

Coluna A	
a) <u>O João</u> comprou a Cais.	a) _____.
b) <u>Estes dois sem-abrigo</u> vendem a revista.	b) _____.
c) <u>Eu e o Paulo</u> compramos a revista.	c) _____.
d) <u>Os donativos</u> apoiam os projetos.	d) _____.
Coluna B	
a) O João comprou <u>a Cais</u> .	a) _____.
b) Estes dois sem-abrigo vendem <u>a revista</u> .	b) _____.
c) Eu e o Paulo compramos <u>a revista</u> .	c) _____.
d) Os donativos apoiam <u>os projetos</u> .	d) _____.

2.3 Usaste os mesmos pronomes para substituir os grupos nominais da coluna A e da coluna B?

Sim Não

Nas frases da coluna A, substituí por _____, _____, _____.

Nas frases da coluna B, substituí por _____, _____, _____.

1.2 Nas frases anteriores, o constituinte a "A Revista Cais" foi substituído pelo mesmo pronome?

Sim Não

1.2.1 Agora, aprende e conclui:

Na frase a), o grupo nominal "a Revista Cais" foi substituído pelo pronome pessoal _____. Portanto, esse grupo nominal desempenha a função sintática de **sujeito**.

Na frase b), o grupo nominal "a Revista Cais" foi substituído pelo pronome pessoal _____. Portanto, esse grupo nominal desempenha a função sintática de **complemento direto**.

2. Atenta nas seguintes frases.

- | | |
|---|--|
| a) <u>O João</u> comprou a Cais. | e) O João comprou <u>a Cais</u> . |
| b) <u>Estes dois sem-abrigo</u> vendem a revista. | f) Estes dois sem-abrigo <u>vendem a revista</u> . |
| c) <u>Eu e o Paulo</u> compramos a revista. | g) Eu e o Paulo compramos <u>a revista</u> . |
| d) <u>Os donativos</u> apoiam os projetos. | h) Os donativos apoiam <u>os projetos</u> . |

2.1 Risca o que não interessa.

Os constituintes sublinhados nas diferentes frases constituem (grupos nominais / grupos verbais / grupos adjetivais).

2.4 Agora, aprende e conclui.

Nas frases da coluna A, os grupos nominais sublinhados tinham a função sintática de _____ (sujeito/complemento direto).

Na frases da coluna B, os grupos nominais tinham a função sintática de _____ (sujeito/complemento direto).



Como verificaste, ao substituíres os grupos nominais da coluna B, os pronomes pessoais tinham formas diferentes. Vamos compreender quando usamos cada uma das formas.

3. Atenta nas seguintes frases.

Coluna A	Coluna B
a) A Ana comprou <u>o jornal</u> .	a) A Ana comprou- <u>o</u> .
b) O João vendeu <u>as revistas</u> .	b) O João vendeu- <u>as</u> .
c) Eu assinei <u>a revista</u> .	c) Eu assinei- <u>a</u> .
d) Eu conheço <u>os vendedores da revista</u> .	d) Eu conheço- <u>os</u> .

3.1 Agora, aprende e conclui.

Se a forma verbal terminar em _____ ou _____, emprega-se o pronome pessoal _____, _____ ou _____.

3.2 Atenta nas seguintes frases.

Coluna A	Coluna B
e) Vão comprar <u>as revistas</u> .	e) Vão comprá- <u>las</u> .
f) Pus <u>os jornais</u> junto das revistas.	f) Pu- <u>los</u> junto das revistas.
g) Traz o <u>João</u> à associação.	g) Trá- <u>lo</u> à associação.
h) É necessário levar <u>a Joana</u> à associação.	h) É necessário levá- <u>la</u> à associação.

3.2.1 Agora, aprende e conclui.

Se a forma verbal termina em _____, _____ ou _____, eliminam-se essas consoantes, e o pronome toma a forma de _____, _____ ou _____.

3.3 Atenta nas seguintes frases.

Coluna A	Coluna B
i) As escolas dão <u>as revistas</u> .	i) As escolas dão- <u>nas</u> .
j) Os voluntários contavam <u>os lucros</u> .	j) Os voluntários contavam- <u>nos</u> .
k) Põe <u>a revista</u> em cima da mesa.	k) Põe- <u>na</u> em cima da mesa.
l) Os voluntários vendem <u>um crachá</u> a quem compra a revista.	l) Os voluntários vendem- <u>no</u> a quem compra a revista.

3.3.1 Agora, aprende e conclui.

Se a forma verbal termina em _____, _____, _____ e _____ o pronome toma a forma de _____, _____, _____ e _____.



Estás preparado para pôr o teu conhecimento à prova?
Não te esqueças: Mais vale substituir do que repetir!

4. Reescreve as frases, substituindo os constituintes sublinhados por um pronome. Na escolha do pronome, não te esqueças de verificar a função sintática.

Ele deu as revistas.

A Revista Cais é uma importante associação de intervenção social.

Ela oferece serviços essenciais como acompanhamento, atividades educativas e integração social aos sem-abrigo.

Comprar a revista pode significar uma refeição para quem a vende.

A Associação Cais vai ajudar pessoas em situação de risco ou exclusão social.

5. Lê atentamente o texto que se segue.

A Cais nasceu em 1994. A Cais é uma associação sem fins lucrativos e tem como objetivo melhorar as condições de vida de pessoas extremamente pobres. Os vendedores da revista estão devidamente identificados. Os vendedores da revista costumam vender a revista em ruas movimentadas e nos semáforos das estradas urbanas. Eu e o Paulo compramos a revista sempre que possível. Além disso, eu e o Paulo doamos dinheiro para a associação. É necessário levar a revista mais longe, para que mais pessoas possam ajudar.

5.1 De forma a evitares repetições, substitui os constituintes sublinhados pelos respetivos pronomes. Faz as alterações que considerares necessárias.

A Cais nasceu em 1994. _____ é uma associação sem fins lucrativos e tem como objetivo melhorar as condições de vida de pessoas extremamente pobres. Os vendedores da revista estão devidamente identificados. _____ costumam vender _____ em ruas movimentadas e nos semáforos das estradas urbanas. Eu e o Paulo compramos _____ sempre que possível. Além disso, _____ doamos dinheiro para a associação. É necessário levar _____ mais longe, para que mais pessoas possam ajudar os mais necessitados.



Bom trabalho!
Ansiosos pelo próximo desafio?

LABORATÓRIO GRAMATICAL
Mais vale substituir do que repetir



Olá! Recordam-se de mim?
 Trago-vos um novo desafio! Vamos continuar a descobrir como não repetir as palavras.
 A pergunta é: Como podemos substituir um grupo preposicional de uma frase?
 Juntam-se a mim neste novo desafio? Vamos lá!

1. Observa as seguintes frases.

- a) O vendedor da Revista Cais agradeceu ao João.
- b) O Manuel telefonou ao irmão.
- c) Os meninos obedeceram aos pais.
- d) O diretor telefonou ao Paulo.

1.1. Sublinha o predicado de cada frase.

1.2. Em cada predicado, identifica e transcreve o grupo de palavras que encontra, para além do verbo

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

c) Os meninos obedeceram <u>aos pais</u> .	c) _____
d) O diretor telefonou <u>ao Paulo</u> .	d) _____

3.1 As frases da coluna B ficaram corretas quando substituíste o grupo de palavras sublinhado por um dos pronomes pessoais (-*le*, *lhes*)?

Sim Não

3.2 Os grupos sublinhados nas frases respondem à pergunta *a quem*?

Sim Não

3.3 Agora, aprende e conclui.

Na frase a), b), c) e d), os grupos _____ foram substituídos pelos pronomes pessoais _____ e _____ e também respondem à pergunta _____. Portanto, esses grupos desempenham a função sintática de **complemento indireto**.

4. Atenta nas frases.

Coluna A	Coluna B
a) O João comprou a Cais ao <u>Manuel</u> .	a) O João comprou-lhe a Cais.
b) Estes dois sem-abrigo vendem <u>lhes</u> a revista <u>aos turistas</u> .	b) Estes dois sem-abrigo vendem-lhes a revista.
c) O Manuel vendeu a Cais a <u>mim</u> e <u>ao Paulo</u> .	c) O Manuel vendeu-nos a Cais.
d) O Manuel leu um artigo da Cais a <u>mim</u> .	d) O Manuel leu-me um artigo da Cais.
e) O Manuel telefonou a <u>ti</u> ?	e) O Manuel telefonou- <u>te</u> ?
f) O Manuel telefonou a <u>vós</u> ?	f) O Manuel telefonou- <u>vos</u> ?

4.1. Nas frases da coluna A, todos os constituintes sublinhados respondem à pergunta *a quem*?

Sim Não

1.3. Risca o que não interessa.

Os grupos que transcrevi em 1.2. são (grupos nominais / grupos verbais / grupos preposicionais) porque são iniciados por (um nome / um verbo / uma preposição).

2. Verifica agora se podes substituir os grupos sublinhados por um dos seguintes pronomes pessoais (*o, a, as* ou *os*), que aprendeste na aula anterior.

a) O vendedor da Revista Cais agradeceu <u>ao João</u> .	a) _____
b) O Manuel telefonou <u>ao irmão</u> .	b) _____
c) Os meninos obedeceram <u>aos pais</u> .	c) _____
d) O diretor telefonou <u>ao Paulo</u> .	d) _____

2.1 As frases da coluna B ficaram corretas quando substituíste o grupo de palavras sublinhado por um dos pronomes pessoais (-*o*, *-a*, *-os* ou *-as*)?

Sim Não

2.2. Agora, aprende e conclui, riscando o que não interessa.

Nas frases a), b), c) e d), os grupos sublinhados (puderam / não puderam) ser substituídos pelos pronomes pessoais *-o/-a/-os/-as*, portanto (desempenham / não desempenham) a função sintática de complemento direto.

3. No exercício 2, verificaste que os grupos de palavras que estavam sublinhados não podiam ser substituídos pelos pronomes pessoais *-a*, *-o*, *-as* ou *-os*. Verifica agora se é possível substituir esses grupos por um dos seguintes pronomes pessoais: *-lhe* ou *-lhes*.

a) O vendedor da Revista Cais agradeceu <u>ao João</u> .	a) _____
b) O Manuel telefonou <u>ao irmão</u> .	b) _____

4.2. Risca o que **não** interessa.

Nas frases da coluna A, os grupos sublinhados são (grupos nominais / grupos preposicionais / grupos verbais) e desempenham a função sintática de complemento (direto/indireto).

4.3. Observa agora as substituições realizadas na coluna B e conclui.

O grupo preposicional com a função sintática de **complemento indireto** pode ser substituído pelos pronomes pessoais _____, _____, _____, _____, _____ e _____.



Parabéns! Chegadas a esta fase, vamos colocar os nossos conhecimentos à prova!
 Lembra-te: mais vale substituir do que repetir!

3. **Reescreve** as frases, substituindo os constituintes sublinhados pelo pronome adequado. Na escolha do pronome, não te esqueças de verificar a função sintática.

- a) O João comprou a Revista Cais ao Manuel.

- b) O Manuel agradeceu ao João.

- c) A Joana ofereceu um lanche especial aos sem-abrigo.

- d) O Manuel prometeu que telefonava a mim.

e) O João entregou um donativo a vocês.

f) – Manuel, entregaram uma carta importante a ti?

4. Lê atentamente o texto que se segue.

A Cais está representada de Norte a Sul e é vendida por pessoas nas mais variadas condições de pobreza. Além de estarem devidamente identificadas, a associação Cais oferece programas de habilitação aos vendedores da Cais, melhorando as suas habilitações profissionais. O Manuel é um vendedor da revista Cais e tem 54 anos. O seu ponto de venda é a Rua de Santa Catarina, no Porto, onde chegou a morar.

- Olá Sr. Manuel! Viemos conhecer o mais famoso vendedor da revista Cais do Porto.
- Fico muito feliz que as pessoas reconheçam o meu trabalho e o trabalho da associação, que ajuda tantas pessoas.

- Diga a mim, Sr. Manuel: como conheceu a associação Cais?

- Estava a viver na rua há duas semanas, a pedir esmola aos turistas. Um dia, a Joana deu dois euros a mim e começou a conversar comigo. Conte a ela que fiquei desempregado e que estava a viver na rua porque não tinha condições de pagar um quarto. Ela deu a mim o cartão da associação e convidou-me a ir lá procurar ajuda. Assim fiz, e cá estou eu.

- A Cais melhorou a sua vida em que aspeto?

- Ainda não consegui sair da rua, ainda não tenho dinheiro suficiente. No entanto, aquelas duas semanas foram horríveis. Comia de dois em dois dias, com sorte... faltava tudo a mim. A Joana foi uma luz na minha vida, porque sem ela, ainda estava na miséria.

- A Joana é importante para si, não é?

- Sim, claro. Telefone a ela todos os dias. Aliás, eu entrego a ela o dinheiro da venda da revista. Sou muito bem tratado na associação. Olhem, dou a vocês um cartão, caso conheçam alguém na mesma situação que eu.

- O senhor é muito famoso aqui na rua?

- Então não sou! Aqui todos sabem quem é o Manuel da Cais. Ajudam-me muito, até a vender a revista aos turistas, que não sei falar inglês. Se não apareço um dia, ligam a mim logo.

- Sr. Manuel, foi um gosto conhecê-lo. E já agora, venda a revista Cais a nós.

- Com certeza! Obrigada eu pelo vosso carinho e apoio!

4.1 De forma a evitares repetições, substitui os constituintes sublinhados pelos respetivos pronomes. Faz as alterações que considerares necessárias.

A Cais está representada de Norte a Sul e é vendida por pessoas nas mais variadas condições de pobreza. Além de estarem devidamente identificadas, a associação Cais oferece programas de habilitação aos vendedores da Cais, melhorando as suas habilitações profissionais. O Manuel é um vendedor da revista Cais e tem 54 anos. O seu ponto de venda é a Rua de Santa Catarina, no Porto, onde chegou a morar.

- Olá Sr. Manuel! Viemos conhecer o mais famoso vendedor da revista Cais do Porto.

- Fico muito feliz que as pessoas reconheçam o meu trabalho e o trabalho da associação, que ajuda tantas pessoas.

- Diga a mim, Sr. Manuel: como conheceu a associação Cais?

- Estava a viver na rua há duas semanas, a pedir esmola aos turistas. Um dia, a Joana deu dois euros a mim e começou a conversar comigo. Conte a ela que fiquei desempregado e que estava a viver na rua porque não tinha condições de pagar um quarto. Ela deu a mim o cartão da associação e convidou-me a ir lá procurar ajuda. Assim fiz, e cá estou eu.

- A Cais melhorou a sua vida em que aspeto?

- Ainda não consegui sair da rua, ainda não tenho dinheiro suficiente. No entanto, aquelas duas semanas foram horríveis. Comia de dois em dois dias, com sorte... faltava tudo a mim. A Joana foi uma luz na minha vida, porque sem ela, ainda estava na miséria.

- A Joana é importante para si, não é?

- Sim, claro. Telefone a ela todos os dias. Aliás, eu entrego a ela o dinheiro da venda da revista. Sou muito bem tratado na associação. Olhem, dou a vocês um cartão, caso conheçam alguém na mesma situação que eu.

- O senhor é muito famoso aqui na rua?

- Então não sou! Aqui todos sabem quem é o Manuel da Cais. Ajudam-me muito, até a vender a revista aos turistas, que não sei falar inglês. Se não apareço um dia, ligam a mim logo.

- Sr. Manuel, foi um gosto conhecê-lo. E já agora, venda a revista Cais a nós.

- Com certeza! Obrigada eu pelo vosso carinho e apoio!



Bom trabalho!


Apêndice K – Planificação da segunda intervenção do projeto de investigação

Instituição cooperante: Escola Básica de S. Lourenço		Ano e turma: 5.º ano	
Orientadora cooperante: Prof. Mª Conceição Teixeira		Estagiária responsável: Ana Emanuela C. Moreira	
Data: 29/04/2024			
Título da aula: Retoma Identificada, Compreensão Facilitada			
Tempo: 50 minutos	Sumário: Leitura e análise de um excerto do capítulo "Em poder da Feliteira", da obra <i>A Vida Mágica do Sementinho</i> , de Alves Redol.		
Aprendizagens Essenciais de Português:			
<ul style="list-style-type: none"> Leitura: Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Explicitar o sentido global do texto. Fazer inferências, justificando-as. Educação Literária: Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação. 			
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:			
Linguagens e Textos (A), Informação e Comunicação (B), Pensamento crítico e pensamento criativo (D), Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)			
Conteúdos: Obra <i>A Vida Mágica do Sementinho</i> , de Alves Redol – compreensão leitora de um excerto do capítulo "Em poder da Feliteira".			
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais	Instrumentos e métodos de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Descobrir o nome do capítulo, unido as palavras de forma lógica. Inferir a identidade da Feliteira. Colocar hipóteses sobre o 	<ul style="list-style-type: none"> Pré-leitura: Jogo Interativo (5 min) <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Realização de um jogo interativo de ordenação do título do capítulo. 1.2 Questionamento aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> O que é que esta frase significa? Quem está sob a influência de quem? Quem é a Feliteira? 1.2.1 Registo das hipóteses colocadas pelos alunos no diário de registos. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro branco Projeto Jogo interativo (apêndice 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação formativa: grelha de observação direta

<p>conteúdo do excerto.</p> <p>Realizar leitura silenciosa, acompanhando a leitura em voz alta da professora.</p> <p>Atribuir significado às palavras através do contexto.</p> <p>Reformular as inferências inicialmente colocadas.</p> <p>Demonstrar compreensão sobre o excerto lido.</p> <p>Identificar as expressões anafóricas e os seus respetivos referentes, diferenciando-os.</p> <p>Analisar o conteúdo gramatical do excerto de acordo com o objetivo de compreensão leitora.</p>	<p>2. Leitura e compreensão de um excerto do capítulo "Em poder da Feliteira", da obra <i>A Vida Mágica do Sementinho</i>, de Alves Redol. (45 min)</p> <p>2.1 Distribuição do excerto aos alunos.</p> <p>2.2 Antes da realização da leitura, a professora pede aos alunos para sublinharem no texto as palavras desconhecidas. A leitura será realizada pela professora e os alunos acompanham silenciosamente.</p> <p>2.3 Levantamento das palavras desconhecidas: verificar que palavras foram sublinhadas pelos alunos, atribuir o seu significado a partir do contexto. Se necessário, utilizar o dicionário online (https://dicionario.triberam.org/).</p> <p>2.4 Diálogo com os alunos sobre o conteúdo do excerto: <ul style="list-style-type: none"> Que personagens não são apresentadas neste excerto? Onde é que o Sementinho estava? Consideram que este excerto aconteceu antes ou depois do rapto do Rouxinol? Afinal, quem é a Feliteira? </p> <p>2.5 Construção da cadeia referencial do excerto através de um diálogo orientado pela professora ("Retoma Identificada, Compreensão Facilitada")</p> <p>2.5.1 Compreensão do excerto partindo da identificação das anaforas pronominais e dos seus respetivos antecedentes. Este momento será realizado de forma orientada pela professora, recorrendo a anotações no próprio excerto.</p> <p>Questionamento aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> A Sementinho sabia o que lhe tinha acontecido? Ela dialoga com a Feliteira, que era a Terra. Consideram que ela sabia, desde logo, com quem estava a falar? Que indícios temos de que ela sabia, ou não sabia? <p>Obs.: Acresce-se que esta questão irá dividir os alunos, pelo que vamos propor uma nova leitura. Será proposta aos alunos uma nova leitura, onde vão encontrar a resposta à questão.</p> </p> <p>2.5.2 Projeção do excerto no quadro: leitura da primeira frase do excerto.</p> <p>Questionamento aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> Quantas vezes se faz referência ao Sementinho? (resposta dos alunos) Quantas vezes o texto faz referência ao Sementinho, na segunda frase? (resposta dos </p>	<p>Excerto do capítulo "Em poder da Feliteira", da obra <i>A Vida Mágica do Sementinho</i>, de Alves Redol. (apêndice 2)</p> <p>Dicionário Triberam https://dicionario.triberam.org/</p> <p>Lápis de cor</p>
--	--	---

<p>Mobilizar conhecimentos gramaticais para responder à questão colocada pela professora.</p> <p>Reconhecer a menção de outras personagens da obra no excerto e a ligação com personagem principal.</p> <p>Mobilizar o conhecimento sobre a língua construído ao longo da aula.</p>	<p>alunos).</p> <p>2.5.3 Análise da frase: "Como se o pensamento tivesse voz, logo lhe responderam:" Questionamento aos alunos: - Este pronome tem um referente conhecido? Quem? - Então, a Sementinha sabia com quem estava a falar ou não? A professora rodeia o pronome "-lhe". - Vamos rodear as expressões que se referem à Sementinha e à entidade com quem ela dialoga. Escolham lápis de cores diferentes, para poderem distinguir as referências.</p> <p>2.5.4 Realização de nova leitura, interrompendo proposadamente nas expressões anafóricas correspondentes aos intervenientes do texto. Chegados à linha 30, encontramos o referente das expressões anafóricas rodeadas a azul. A professora pede aos alunos que liguem as expressões ao grupo nominal. Continuação da leitura orientada, ligando as expressões anafóricas aos referentes corretos.</p> <p>2.5.5. Leitura e paragem intencional na frase: "– Que te libertes como os teus companheiros que já vão bem adelantados a esta hora." Questionamento aos alunos sobre os pronomes presentes na frase e sobre os seus referentes. A professora rodeia e liga a expressão anafórica correspondente à Sementinha, questionando os alunos sobre a referência do constituinte "teus". - Consideram que precisamos de uma terceira cor? Os alunos rodeiam o constituinte com uma nova cor, e a leitura continua.</p> <p>2.5.6. Paragem intencional na frase: - "Sim, também esses. Vais ser encantada como eles e passarás por transformações que te espantarão. Mas nunca deixes de trabalhar... Se o fizeres, apodrecerás num instante." Questionamento aos alunos sobre as expressões anafóricas "esses" e "eles" e ligação com os respetivos referentes, o Amarelo de Barba Preta e o Serrano.</p> <p>2.5.7 Continuação da leitura do excerto, realizando as interrupções nas expressões anafóricas correspondentes à Sementinha e à Terra (Feiticeira).</p> <p>3. Pós-Leitura: Realização da atividade "Agora, aprende e conclui" 3.3.1 Leitura e preenchimento do texto lacunar que se encontra no final do excerto de forma a sistematizar os conteúdos abordados na aula.</p>	
---	---	--

Retoma Identificada, Compreensão Facilitada



Olá! Hoje vou partilhar contigo a minha estratégia para chegar ao sentido do texto. Já aprendeste que mais vale substituir do que repetir. Hoje verás como se constroem as redes de sentido do texto a partir dos pronomes! Vais precisar de lápis de cor azul e verde e claro, da tua lupa de detetive!

"Em poder da Feiticeira"

Decorreram horas, talvez dias, e a Sementinha começou a irritar-se, dando punhadas nas paredes, que pareciam ir esmagá-la de um momento para o outro. Mas não ouvia o som dos seus muros, nem a prisão cedia para lhe dar esperanças de libertação.

Transtornada e receosa, pensou: "Quem seria essa tal feiticeira que me falou?"

Como se o pensamento tivesse voz, logo lhe responderam:

- Estás contente, rapariga?
- Contenta sem ver o Sol e sem companhia, só se estivesse pataroca.
- Fazes um sacrifício que vale a pena...
- Achas que sim? Pois então ajuda-me a sair deste inferno.
- É isso mesmo que eu quero – responderam-lhe.
- Para mentirosa nada te falta – arriscou a Sementinha. – Então queres ajudar-me e prendes-me? – e, sempre curiosa, perguntou de seguida:
- Quem és tu afinal?
- Sou a feiticeira mais feiticeira que o Sol cobre. Tenho poderes mágicos que mais ninguém conhece...
- És talvez a bruxa da floresta... Uma que passeia de noite a cavalo numa vassoura – disse a Sementinha a rir.
- Que disparate – retorquiu, ofendida, a Feiticeira. – Há, porventura, bruxas que montem vassouras? – e perante o silêncio da nossa amiga: - Acreditas nessas histórias absurdas?

A Sementinha deu um guincho, a querer suportar as gargalhadas.


- Se bruxas houvesse, com o progresso de hoje só cavalgariam aspiradores elétricos...
- Mas tu disseste que eras feiticeira – respondeu a nossa amiga para ouvir a outra. – Quem és, então!?
- Sou a Terra.
- A Terra?!...

- Sim. E estás no meu palácio.
- Lindo palácio, não há dúvida – disse, com desprezo, a Sementinha. Nem dinheiro tens para comprar um candeeiro a petróleo...
- A Terra riu-se mais uma vez, enquanto a nossa amiga prosseguia no mesmo tom indignado:
- As visitas não se recebem com esta falta de atenção...
- Ai é que te enganas, rapariga. Tu não és a minha visita. Estás prisioneira no meu palácio e só te libertarás quando trabalhares muito. Nada se consegue sem trabalho, minha amiga.
- Mas que queres tu que eu faça? – gritou, desvairada, a Sementinha.
- Que te libertes como os teus companheiros que já vão bem adelantados a esta hora.
- O Amarelo de Barba Preta e o Serrano também?
- Sim, também esses. Vais ser encantada como eles e passarás por transformações que te espantarão. Mas nunca deixes de trabalhar... Se o fizeres, apodrecerás num instante.
- Isso não! – rogou a nossa amiga.
- Os mandriões não merecem dó – retorquiu a Terra num tom que não deixava dúvidas.

E a Terra calou-se, embora a nossa amiga a chamasse ainda para lhe pedir conselhos. Sem colher resposta e sem outro remédio, a Sementinha aconchegou-se na prisão onde a tinham metido e, zás que zás, vá de agatnar as paredes da cela.

Alves Redol, *A Vida Mágica da Sementinha*. Ed. Caminho.

I. Agora, aprende e conclui.



Na identificação das redes de sentido do texto, temos duas hipóteses:

O pronome pode remeter para um referente (ou informação) que foi mencionado _____ no texto.

OU

O pronome pode remeter para um referente (ou informação) que foi mencionado _____ no texto.

Apêndice L – Planificação da terceira intervenção do projeto de investigação

Instituição cooperante	Ano e turma: 5.º Ano
Orientadora cooperante	Estagiária responsável: Ana Emanuela C. Moreira
Data: 27/05/2024 e 28/05/2024	

Título da aula		Retoma Identificada, Compreensão Facilitada	
Tempo: 50 minutos + 50 minutos		Sumário: Leitura e análise de um excerto do conto "O regresso às aulas", da obra <i>Trisavó de pistola à cinta e outras histórias</i> , de Alice Vieira.	
Aprendizagens Essenciais de Português:			
<ul style="list-style-type: none"> Leitura: Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Explicitar o sentido global do texto. Fazer inferências, justificando-as. Educação Literária Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões. 			
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: Linguagens e Textos (A), Informação e Comunicação (B), Pensamento crítico e pensamento criativo (D), Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)			
Conteúdos: Leitura e compreensão de um texto narrativo.			
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais	Instrumentos e métodos de avaliação
Colocar inferências sobre o valor referencial pleno dos pronomes.	1. Pré-leitura: Caixa das Palavras Mágicas (5 min) 1.1 Leitura do balão de fala da Detetive da Língua Portuguesa, que se encontra na parte de fora da caixa (visível aos alunos). 1.2 A professora vai retirando os pronomes, lendo-os e colando-os no quadro. Diálogo com os alunos através das seguintes questões orientadoras: - As palavras que estavam dentro da caixa são da mesma classe de palavras? Qual? - A que se referem? - Será que usamos estas palavras para nos referirmos sempre à mesma coisa?	Quadro branco Projetor Caixa de papelão com os pronomes	Avaliação formativa: grelha de observação direta

Realizar leitura silenciosa, acompanhando a leitura em voz alta da professora.	2. Leitura e compreensão de um excerto do conto "O regresso às aulas" da obra <i>Trisavó de pistola à cinta e outras histórias</i>, de Alice Vieira. (45 min) 2.1 Distribuição do excerto pelos alunos. 2.2 Antes de iniciar a leitura, a professora pede aos alunos para sublinharem no texto as palavras desconhecidas e os pronomes que estão colados no quadro. A leitura será realizada pela professora e os alunos acompanham silenciosamente. 2.3 Levantamento das palavras desconhecidas: verificar que palavras foram sublinhadas pelos alunos, atribuir o seu significado a partir do contexto. Se necessário, utilizar o dicionário online (https://dicionario.priberam.org/). 2.4 Diálogo com os alunos sobre o conteúdo do excerto: - Quem são as duas personagens que interagem no texto? Qual a sua relação? - A sua diferença de idades contribui para o conteúdo do texto? - Qual o tema de conversa entre as duas? - Têm opiniões iguais ou distintas? - Elas chegam a algum consenso? - O que acontece para existir esse consenso?	Excerto do conto "O regresso às aulas" da obra <i>Trisavó de pistola à cinta e outras histórias</i> , de Alice Vieira (apêndice 1) Dicionário Priberam (https://dicionario.priberam.org/) Guião de compreensão leitora (apêndice 2)
Atribuir significado às palavras através do contexto.	2.5 Realização do guião Retoma Identificada. Compreensão Facilitada. 2.5.1 Realização do guião, em grande grupo, até à tarefa n.º2. 2.5.2 Retorno à Caixa das Palavras Mágicas. Diálogo com os alunos: - Ups! Acho que me falhou uma palavra na caixa! (A professora desvenda a palavra.) - Vamos realizar uma segunda leitura, para ver se esta palavra aparece no texto? A professora pede aos alunos para acompanharem a leitura e para sublinharem a palavra "isso" sempre que ela aparecer no texto. 2.5.3 Novo diálogo com os alunos: - A que classe de palavras pertence a palavra "isso"?	Jogo Retomas Gloriosas (apêndice 3)
Demonstrar compreensão sobre o excerto lido.	DBS: É expectável que os alunos não saibam responder. A professora pede para avançarem no guião, lendo as indicações da tarefa 3. 2.5.4 Continuação da realização das tarefas do guião.	
Mobilizar conhecimentos gramaticais adquiridos ao longo das aulas.		
Analisar o conteúdo gramatical do excerto de acordo com o objetivo de compreensão leitora.		
Mobilizar conhecimentos gramaticais para responder à questão colocada pela professora.		
Analisar o conteúdo gramatical do excerto de acordo com o objetivo de compreensão leitora		

Mobilizar o conhecimento sobre a língua construído ao longo da aula.	3. Pós-leitura: Realização da atividade "Agora, aprende e conclui" 3.1 Leitura e preenchimento do texto lacunar que se encontra no final do excerto de forma a sistematizar os conteúdos abordados na aula. 4. Consolidação: Realização do jogo Retomas Gloriosas. 4.1 Criação das equipas e explicação das regras do jogo.		
--	--	--	--

Apêndice M – Guião orientador das tarefas propostas na terceira intervenção do projeto de investigação

Retoma Identificada, Compreensão Facilitada

“O regresso às aulas”

(...) A avó Luísa não gosta que brinquem com as suas recordações.

Madalena já decidiu que um dia, quando tiver netos, não se vai importar nada de **os** ver rir com o que ela **lhes** já de contar dos seus tempos de escola. Se calhar até se há de rir com **eles** e vai ser muito divertido. Embora Madalena neste momento não consiga lembrar-se de nada que um dia gostasse de recordar com os netos. Como costuma dizer o Tiago, o melhor que a escola tem é o recreio e o caminho para casa. Isso recordará toda a vida, tem a certeza.

- Tiago... - murmura, sem dar por isso.

Entretanto a avó recomeçou o discurso.

- Hoje é tudo muito diferente. Às vezes ponho-me a pensar o que é que vocês irão recordar quando tiverem a minha idade.

- Eu nunca...

“Eu nunca hei de ter a tua idade”, ia dizer Madalena, mas arrepende-se. A avó não ia perceber.

Madalena tem a certeza, a certeza absoluta, de que vai ser sempre muito nova (...). Madalena tem a certeza, a certeza absoluta, de que vai ser muito feliz e há de viver parra sempre.

É claro que vai ter muitas coisas para contar aos netos: os olhos verdes de Tiago que, só à sua conta, **lhe** desenhou dez corações na mochila, “TIAGO LOVE MADALENA”, a professora de Inglês até disse que a frase estava mal escrita e que era uma vergonha, que nem para escreverem uma declaração de amor eles se esforçavam um bocadinho (...); os vidros partidos da janela da sala de aula, com as pessoas a passarem na rua e a espreitarem lá para dentro (...); os professores a darem a matéria a cem à hora e eles sem perceberem nada, se calhar por isso é que o Tiago escreveu mal a frase na mochila (...).

A avó escusa de se preocupar. Assunto para recordar com os seus netos, quando **eles** um dia aparecerem, não vai faltar.

Agora é a vez de Madalena suspirar. Mais alguns dias e, e tudo recomeça (...).

1. Observa as seguintes frases.

- “Madalena já decidiu que um dia, quando tiver netos, não se vai importar nada de os ver rir com o que ela lhes há de contar dos seus tempos de escola.”
- “(…) os olhos verdes de Tiago que, só à sua conta, lhe desenhou dez corações na mochila (…)”
- “Um som estridente, que a faz levantar de repente e atendê-la de seguida (…)”
- “A mãe queria-a bem vigiada (…)”

1.1 Reescreve as frases, substituindo o pronome pessoal pelo grupo nominal que ele substitui. Para realizares esta tarefa, primeiro consulta o texto e sublinha a frase.

Exemplo:

- Madalena já decidiu que um dia, quando tiver netos, não se vai importar nada de ver os netos rir com o que Madalena há-de contar aos netos dos seus tempos de escola.
- _____
- _____
- _____

1.2 Atenta na frase a).

1.2.1 O pronome *-os* poderia querer referir-se à “Madalena”? Porquê?

1.2.2 O pronome *-lhes* poderia querer referir-se à “avó”? Porquê?

Será que o Tiago vai ficar outra vez na sua turma?

- Mando-te um postal do Algarve – tinha **ele** dito.

Afinal, foi o que se viu. (...)

Verdade seja dita que o Tiago não era assim muito dado às escritas.

- No meu tempo – continua a avó Luísa – as férias eram enormes. (...) Estava sempre tão desejosa que as aulas começassem! – diz a avó, com um sorriso de felicidade.

Madalena espreguiça-se (“tem maneiras!”), diria a mãe se ali estivesse, e puxa uma almofada (...):

- Cá por mim, as férias bem podiam durar o ano inteiro. Férias para sempre era o meu ideal de vida – (...) Férias sempre! Escola nunca mais!

É então que o telefone toca. Um som estridente, que **a** faz levantar de repente e atendê-**lo** de seguida, (...).

- Quem é? – pergunta a avó Luísa.

Madalena nem ouve. (...)

A avó Luísa nunca teve amigos porque no seu tempo os meninos iam para um liceu e as meninas para outro e era muito feio as raparigas andarem sozinhas na rua com os rapazes. Por isso a velha Aldina ia todos os dias buscá-**la** à porta do liceu. A mãe queria-**a** bem vigiada, porque assim é que devia ser.

A avó Luísa nunca saiu à rua sozinha. Primeiro, porque o pai não deixava. Depois, porque o marido não deixava. Agora, porque já não seria capaz. (...)

Ao telefone, Madalena dá nova gargalhada.

- Tás parvo, Tiago! – rodopia, deixa-se cair no sofá, e acaba por desligar.

- Afinal tinhas razão, sabes? – (...) – As férias são enooooooooooooormes! Cá por mim, as aulas bem podiam começar já amanhã.

Alice Vieira. *Trisavó de pistola à cinta e outras histórias*. Caminho, 8.ª ed. (Texto com supressões)

1.3 Os pronomes pessoais concordam com o nome, em número e em género?

Sim Não

Agora, aprende e conclui.

Os pronomes pessoais concordam em _____ e em _____ com o grupo nominal a que se referem.

2. Faz a correspondência entre os pronomes pessoais a negrito no excerto e os seus referentes.

- | | |
|-------------|-------------------------------|
| os ● | ● futuros “netos” da Madalena |
| -lhes ● | ● “a avó Luísa” |
| -lhe ● | ● “o telefone” |
| eles ● | ● “Tiago” |
| ele ● | ● “turma da Madalena” |
| a ● | ● “Madalena” |
| -lo ● | |
| -la ● | |

3. Observa as seguintes frases.

- a) “Isso recordará toda a vida, tem a certeza.”
- b) “(...) Se calhar por isso é que o Tiago escreveu mal a frase na mochila (...)”
- c) “(...) murmura, sem dar por isso.”

3.1 Substitui a palavra *isso* pelo seu antecedente.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3.2 A palavra *isso* retoma

- um grupo nominal uma frase ou um grupo verbal

4. Agora, aprende e conclui.



Os pronomes ganham _____
quando aparecem num texto.

Os pronomes pessoais referem-se a
_____.

Os pronomes demonstrativos
_____.

Apêndice N – Regras e Funcionamento do jogo Retomas Gloriosas

Retoma Identificada, Compreensão Facilitada



Chegamos à última sessão! Que nostalgia!
Aprenderam tantas coisas sobre os
pronomes... Agora, toca a praticar!
Curiosos para o resultado da hoje?

1

Jogo das Retomas Gloriosas

Instruções iniciais:

1. Equipas: lembraste do número que a professora te entregou, no início da aula? Esse é o teu grupo!
2. Eleges o porta-voz do grupo: apenas ele falará pelo grupo.
3. Eleges o teu pino.
4. A cooperação e o diálogo são essenciais. O microfone está no meio do grupo!
5. Objetivo do jogo: chegar ao fim do tabuleiro em primeiro lugar!

2

Jogo das Retomas Gloriosas

Regras do jogo:

1. A ordem de jogada será dada pelo número do grupo.
2. Cada grupo lança o dado, avança o número de casas correspondentes e o porta-voz lê em voz alta o desafio da casa.
3. Têm 0:40 segundos para responder. Caso não consigam, o grupo seguinte tem oportunidade de jogar.
4. Quando um grupo não aceita o seu desafio, recusa uma casa.
5. No caso de o desafio passar para outro grupo e este aceitar, a ordem de jogada mantém-se.
6. Só se avança no jogo com respostas positivas aos desafios, independentemente do grupo que aceita.

3

Jogo das Retomas Gloriosas



Boa sorte!

Apêndice O – Inquérito final do projeto de investigação

Bruxa com rabo-de-cavalo

- Vámos – diz a mãe, empurrando-a para dentro do quarto.
Em cima da cama o vestido castanho, com dois bolsos na saia e outro a meio do peito.
- 5 - Porque é que não posso vestir as calças de ganga e a camisola encarnada? – pergunta.
A mãe não responde e ela também não volta a perguntar. Sabe que não vale a pena. Quando a mãe não responde à primeira, não responde nunca mais.
Elisa não gosta do vestido castanho. Elisa não gosta de cores escuras.
- Uma vez Tiana contara-lhe a história de uma menina roubada de casa da mãe por uma
10 bruxa vestida de castanho dos pés à cabeça, que a enfiara dentro de um saco de estopa castanha, e com ela fugira por montes e vales sem nunca voltar a ser vista.
Desde essa noite Elisa ficou com muito medo de um dia lhe acontecer o mesmo.
- Tolices! – exclamava a mãe. – Tens de perceber que a Tiana está muito velha e às vezes já não sabe o que diz.
- 15 - Tinhas pena se me roubassem de casa? – perguntou Elisa uma vez.
A mãe abraçou-a com muita força, e depois sorriu, e voltou a dizer que ela não devia acreditar nas histórias de Tiana.
Mas isso já foi há muito tempo.
- Ainda a mãe não lhe tinha comprado este vestido castanho. Com três bolsos. Que ela nunca
20 usa porque a mãe diz que é feio andar com coisas dentro dos bolsos.
Ainda ela não estava na escola nem tinha conhecido Cristiana.
Ainda o pai vivia lá em casa.

- 25 Cristiana nunca veste saias.
Nem sequer no Natal, quando há festa na escola e ela faz sempre de Nossa Senhora no presépio. O que vale é que a Patrícia lhe põe por cima um pano branco e comprido, com um buraco para ela enfiar a cabeça, e assim não se veem as calças de ganga, que ela nunca tira.
Cristiana tem mais três irmãos, e assim sempre poder herdar as calças deles.
- 30 - Mas tu és filha única.
Isto é sempre o que responde a mãe, quando Elisa lhe pergunta por que razão não pode seguir o exemplo da amiga e trocar, nem que seja só de vez em quando, as saias, os vestidos e os bibes, por umas calças de ganga desbotadas. Pelo menos era o que lhe respondia até há algum tempo.
- 35 Agora andam todos muito silenciosos lá em casa.
A mãe já não chora, como nos dias a seguir à saída do pai, mas quase não fala.
E Tiana, à noite, conta-lhe histórias que metem muito medo.

Alice Vieira. *Través da Patota à Creta e outras histórias*. 8.ª edição. Caminho.



Agrupamento de Escolas São Lourenço
Escola Básica de São Lourenço

Nome: _____ nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Leia com atenção o conto "Bruxa com rabo-de-cavalo", da obra *Través da Patota à Creta e outras histórias*, de Alice Vieira, e responda às seguintes questões:

- Atenta na frase "– Vámos – diz a mãe, empurrando-a para dentro do quarto." (linha 3). O pronome pessoal -o refere-se:
a) à mãe da Elisa.
b) à Tiana.
c) à Elisa.
- Atenta na frase "A mãe não responde e ela também não volta a perguntar." (linha 6). O pronome pessoal ela refere-se:
a) à Tiana.
b) à Elisa.
c) à mãe da Elisa.
- Os pronomes -o e ela aparecem no texto antes do leitor ficar a conhecer o nome da personagem a quem eles se referem.
a) Verdadeiro.
b) Falso.
- Atenta na frase "Uma vez Tiana contara-lhe a história de uma menina ..." (linha 9). O pronome pessoal -lhe refere-se:
a) à Elisa.
b) à mãe da Elisa.
c) à Tiana.



Agrupamento de Escolas São Lourenço
Escola Básica de São Lourenço

5. Realí o sexto parágrafo do texto (linhas 9, 10 e 11). O grupo nominal "a menina" é substituído, ao longo do parágrafo, pelos pronomes:
a) se e -la.
b) se e ela.
c) -la e -lhe.
6. Na frase "Desde essa noite Elisa ficou com muito medo de um dia lhe acontecer o mesmo." (linha 12). O pronome -lhe refere-se:
a) à mãe da Elisa.
b) à Elisa.
c) à Tiana.
7. Na frase "– Tinhas pena se me roubassem de casa? (...)" (linha 15). Esta frase é uma fala da personagem Elisa.
a) Verdadeiro.
b) Falso.
8. Atenta na frase "A mãe abraçou-a com muita força, e depois sorriu, e voltou a dizer que ela não devia acreditar nas histórias de Tiana." (linha 16). Os pronomes pessoais presentes na frase têm como referente:
a) a Tiana.
b) a Elisa.
c) a Cristiana.
9. Atenta na frase "Mas isso já foi há muito tempo." (linha 18). O pronome demonstrativo isso retoma:
a) A compra do vestido castanho.
b) A situação em que a mãe abraçou a Elisa, dizendo que ela não devia acreditar nas histórias de Tiana.
c) A Elisa ter conhecido a Cristiana.



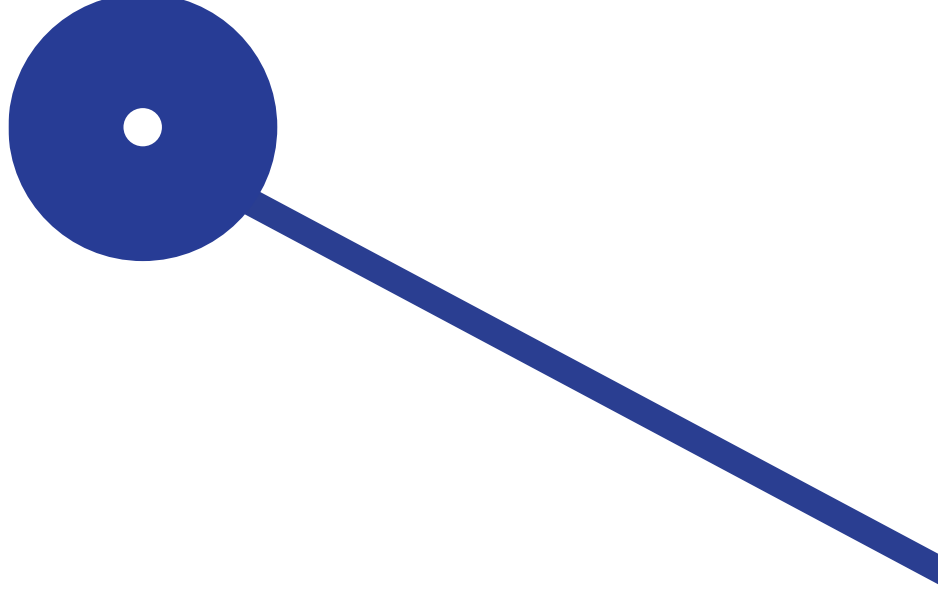
Agrupamento de Escolas São Lourenço
Escola Básica de São Lourenço

10. Observa a frase "O que vale é que a Patrícia lhe põe por cima um pano branco e comprido (...)" (linha 27). O pronome presente na frase refere-se:
a) à Cristiana.
b) à Elisa.
c) à Patrícia.
11. Observa a frase "- Mas tu és filha única." (linha 30). Rodeia a resposta correta.
a) Esta frase corresponde a uma fala da Tiana e dirige-se à Elisa.
b) Esta frase corresponde a uma fala da Elisa e dirige-se à sua mãe.
c) Esta frase corresponde a uma fala da mãe da Elisa e dirige-se à Elisa.
12. Atenta na frase "Pelo menos era o que lhe respondia até há algum tempo." (linha 34). O pronome presente na frase é:
a) O -lhe e tem como referente a mãe da Elisa.
b) O -lhe e tem como referente a Tiana.
c) O -lhe e tem como referente a Elisa.
13. Observa a frase "E Tiana, à noite, conta-lhe histórias que metem muito medo. Rodeia a afirmação correta.
a) Nesta frase, está presente o pronome pessoal -lhe, que tem como referente a Tiana.
b) Nesta frase, está presente o pronome pessoal -lhe, que tem como referente a mãe da Elisa.
c) Nesta frase, está presente o pronome pessoal -lhe, que tem como referente a Elisa.

M

MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO



COmpreEnSÃO: um percurso múltiplo
Ana Emanuela Correia Moreira